

И. В. Тихонова

<https://orcid.org/0000-0001-7756-0610>

Н. С. Шипова

<https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

Е. А. Иванова

<https://orcid.org/0000-0002-4384-9093>

Проблемы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования школьников

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 17-16-44004-ОГН ОГН-Р_ЦЕНТР-А
«Разработка методологических основ психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования школьников
с ограниченными возможностями здоровья в Костромском регионе»

В статье показана актуальность разработки содержательных и процессуальных сторон командного взаимодействия специалистов инклюзивного образования. Представлены результаты исследования, целью которого являлась оценка профессиональных потребностей педагогов школ, обеспечивающих инклюзивную практику, в помощи психолога. Актуальность исследования объясняется тем, что именно командное взаимодействие является одним из базовых условий реализации принципов инклюзии в образовательных учреждениях. В исследовании принимали участие 46 педагогов инклюзивной практики из 16 школ Костромы и Костромской области, применялась разработанная методика проективно-опросного характера. В ходе исследования выяснено, что у педагогов больше всего трудностей связано с отсутствием знаний о специфических характеристиках познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой сферы школьников с ОВЗ. От психолога в основном ожидается просветительская работа (с педагогами), консультационная (с родителями), организационная и коррекционная (с детьми с ОВЗ). Выявлены потребности педагогов в конкретизации результатов психологической диагностики, коррекционной работе психологов по преодолению поведенческих проблем, недостаточности познавательных эмоций и мотивации у обучающихся с ОВЗ. Процедура кластерного анализа выявила полярность группы учителей инклюзивной практики по уровню потребности в командном взаимодействии, в частности, педагоги с высоким уровнем ее выраженности работают с более разнообразным по нозологии контингентом обучающихся с ОВЗ. Высказано предположение, что широкий спектр нарушений в развитии детей может способствовать формированию профессиональной растерянности у педагогов, служить движущей силой, формирующей потребность в командной работе и распределении ответственности между специалистами. В целом результаты проведенного исследования подтверждают актуальность разработки содержательной и процессуальной сторон командного взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения.

Ключевые слова: обучающиеся с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, субъекты инклюзивного образования, психологическое сопровождение, педагог-психолог, командное взаимодействие, потребность в помощи психолога.

I. V. Tikhonova, N. S. Shipova, E. A. Ivanova

Research of Inclusive Education Teachers' Needs in the Context of Designing Team Interaction

The article shows the relevance of the development of substantive and procedural aspects of the teamwork of inclusive education specialists. The results of the study are presented, the purpose of which was to assess the professional needs of school teachers who provide inclusive practice in the help of a psychologist. The relevance of the study is explained by the fact that just teamwork is one of the basic conditions for the implementation of the principles of inclusion in educational institutions. The study involved 46 teachers of inclusive practices from 16 schools in the city of Kostroma and the Kostroma region, using the developed methodology of a projective and survey character. The study found that teachers have the most difficulties due to the lack of knowledge about the specific characteristics of the cognitive, emotional-volitional and behavioral sphere of students with disabilities. The psychologist is mainly expected to educate (with teachers), counseling (with parents), organizational and remedial (with children with disabilities). The needs of teachers in specifying the results of psychological diagnostics, correctional work of psychologists to overcome behavioral problems, lack of cognitive emotions and motivation among students with disabilities are identified. The cluster analysis procedure revealed the polarity of a group of teachers of inclusive practice according to the level of need for teamwork, in particular, teachers with a high level of its expression work with a more diverse nosology group of students with disabilities. It has been suggested that a wide range of developmental disorders in children can contribute to the formation of professional confusion among

teachers, serve as a driving force shaping the need for teamwork and the distribution of responsibilities among specialists. In general, the results of the study confirm the relevance of the development of the substantive and procedural side of the team interaction of the specialists of psychological and pedagogical support of inclusive education.

Keywords: disabilities, students with special educational needs, inclusive education, subjects of inclusive education, psychological support, educational psychologist, team interaction, need in a psychologist's assistance.

Актуализация гуманистических тенденций в обществе и изменение нормативно-правовых основ обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в России привели к существенным изменениям их положения в системе образования. В целом включение России в мировой процесс интеграции детей с ОВЗ в образовательные учреждения общего профиля предполагает переосмысление обществом и государством своего отношения к таким детям, признание их равных прав с другими детьми в различных областях жизни, в том числе в образовании и воспитании [7]. Произошли и изменения в оценке возможностей обучающихся с ОВЗ, все больше осознается, что их психофизические особенности не отрицают возможности, мотивации и потребности для получения образования. Инклюзивная форма образования из уникальной переходит в статус если не обыденной и массовой, то распространенной и повсеместной. Однако, как показывает практика, посещение ребенком с ОВЗ школы или иного образовательного учреждения еще не означает, что он включен в образовательную среду. Для этого необходимо создать и реализовать условия для обеспечения особых образовательных потребностей таких детей.

В настоящее время возрастают потребности практики образования в обеспечении сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Е. М. Пудова, И. В. Потапова отмечают, что система психолого-педагогического сопровождения – это особая культура поддержки и помощи всем детям, в том числе и детям с ОВЗ и инвалидностью, нацеленная на обеспечение гармоничного развития ребенка в образовательной среде для решения задач развития, обучения, воспитания, социализации. Авторы подчеркивают, что для ее реализации необходимо сотрудничество учителя с различными специалистами в образовательном пространстве школы (педагогами-психологами, учителями-логопедами, социальными и медицинскими работниками), что делает психолого-педагогическое сопровождение комплексной технологией, которая опирается на скоординированное междисциплинарное взаимодействие субъектов образовательного процесса [11, с. 45]. В настоящее время в специальном образовании оформлены модели психологической помощи детям с нарушенным развитием:

– концепция комплекса параллельных служб в системе образования [17];

– интеграционные идеи о «психологизации», психологической составляющей в педагогической, диагностической, социальной, медицинской, реабилитационной и логопедической работе [8];

– модели специальной психологической помощи детям с ЗПР на этапах раннего онтогенеза [16].

Внедрение идеи интеграции требуют переосмысления существующих моделей организации психологического сопровождения и построения на этой основе системы психологической помощи и сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования [14].

С. А. Завражин, и В. Е. Осипова взаимодействие профильных специалистов при реализации помощи и включении детей с ОВЗ в общий учебный процесс относят к педагогическому условию, без которого эффективное инклюзивное обучение невозможно [6, с. 11]. W. D. Eiserman, L. Shisler, S. Healey называли консультации с психологом и специалистами по специальной педагогике одним из основных ресурсов, позволяющим педагогам работать с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья [19]. С. А. Peck, G. C. Furman, E. Helmstetter обнаружили, что сотрудничество между профессионалами является критическим фактором для определения того, «выживет» ли инклюзивная программа [20]. S. L. Odom и его коллеги в результате выполнения теоретических и практических исследований инклюзии также называют возможность обучения, консультаций специалистов и поддержку педагогов администрацией основными условиями эффективной работы инклюзивных программ [21]. Ю. В. Богинская, анализируя понятие «инклюзивная образовательная среда», выделяет как основополагающую такую ее характеристику, как корпоративность, возможность формирования только коллективом единомышленников [2]. Педагогическая и психологическая поддержка и сопровождение развития личности человека есть не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, а комплексная система, особая культура поддержки и помощи человеку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [3]. Соответственно, основным принципом орга-

низации инклюзивной образовательной среды является командный способ работы. «Специалистам, педагогам, родителям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребенка, совместное обсуждение особенностей ребенка, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении социально-педагогического пространства» [2, с. 49-50]. В психологической литературе по вопросу инклюзии педагог часто называется «соратником психолога» в разработке стратегии сопровождения каждого ребенка и основным ее реализатором. Психолог же помогает педагогу «настроить» процесс обучения и общения с учетом особенностей конкретных учеников [12]. Н. М. Назарова подчеркивает, что специфика России и способ компетентного решения проблем интеграции на местах состоят в создании высококвалифицированной командой специалистов адекватной модели интеграции для конкретного ребенка с ограниченными возможностями здоровья [9].

Таким образом, эффективность психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования определяется умением специалистов организовывать и поддерживать междисциплинарное взаимодействие, что согласно действующему законодательству должно реализовываться в рамках деятельности психолого-медико-педагогических консилиумов (ПМПк) образовательных учреждений. При этом междисциплинарный подход должен выражаться в опоре на единую научно-методологическую концепцию в понимании нормативного и нарушенного развития; междисциплинарном языке в трактовке результатов диагностики; разработке взаимодополняющей коррекционно-развивающей программы; открытости информации о ребенке для всех специалистов, которые работают с ним и его семьей; единое календарно-тематическое планирование; проведение специалистами коррекционно-развивающих занятий на материале, включенном в содержание общеобразовательной программы [5].

Однако опыт показывает, что зачастую деятельность ПМПк ограничивается обменом информацией между педагогом и сопровождающими специалистами, отсутствует момент выделения реальных и практических совместных задач и целей, нет совместного подбора и применения психолого-педагогических приемов и методов обучения ребенка с ОВЗ. Каждый специалист работает параллельно в своем направлении, междисциплинарность и комплексность реали-

зуются формально. Соответственно, актуальным становится выделение «зон» взаимодействия между специалистами инклюзивного обучения, разработка конкретных технологий и процедур взаимодействия.

Пытаясь разрешить противоречие между необходимыми педагогическими условиями инклюзивного образования в виде командной работы педагогического коллектива и реальными практиками работы в образовательных учреждениях, мы сосредоточились на деятельности психологов. Связано это с тем, что миссия психолога зачастую в школе мистифицируется, психолог представляется некой «волшебной палочкой», снимающей проблемы в одночасье, то есть ожидания в отношении результатов их деятельности, используемых методов и методик работы гротескны, нереальны и расплывчаты. Сами же педагоги-психологи, участвующие в инклюзивном процессе образовательного учреждения, недостаточно подготовлены к работе с обучающимися с ОВЗ. У педагогов, начинающих реализовывать инклюзивную практику, на первом этапе возникает сопротивление, причинами которого могут быть потеря контроля, ощущение некомпетентности, личная неопределенность, неожиданность, увеличение объема работы [13].

Как отмечает С. А. Черкасова, «существует противоречие между потребностью интенсивно вводить инклюзивное образование в стране с недостаточным уровнем готовности педагогов-психологов (одних из основных субъектов образования) к работе в данной системе» [18, с. 4]. С. В. Алехина, М. А. Алексеева и Е. Л. Агафонова изучали вопрос различий в принятии учеников с ОВЗ педагогами. Выяснилось, что по всем группам детей преобладает средний уровень эмоционального принятия, однако наименьшая степень принятия характерна для взаимодействия учителей и учеников с интеллектуальными нарушениями, более высокая – с учениками, имеющими двигательные нарушения. Авторы приходят к выводу, что эмоциональное принятие имеет профессиональный «барьер» – учитель психологически не принимает того ребенка, в успешности обучения которого он не уверен, оценка достижений и проверка знаний которого будет представлять для него сложность. При этом авторы отмечают открытость 41 % респондентов для принятия помощи психолога [1].

Глобальной целью нашего исследовательского проекта является создание модели эффективного психолого-педагогического сопровождения школьников с ОВЗ как целостного пролонгированного процесса психологической поддержки

психического развития ребенка, а также всех социальных «сред», обеспечивающих данный процесс (педагоги, родители, одноклассники), с учетом практики и специфики Костромского региона, а также современных требований к системе психолого-педагогического сопровождения [15, с. 184]. В рамках представляемого в данной публикации направления исследования целью является оценка потребностей педагогов школ, обеспечивающих инклюзивную практику, в помощи психолога в рамках командного взаимодействия, являющегося одним из базовых условий для реализации принципов инклюзии в образовательных учреждениях.

Выявление потребностей педагогов позволит конкретизировать и сформулировать задачи профессиональной деятельности психолога, смоделировать актуальные «мишени» взаимодействия с педагогом инклюзивного обучения. Как спра-

ведливо отмечают Н. В. Нижегородцева и Л. А. Сухова, «педагог-психолог является связующим звеном учебно-воспитательного процесса в учреждениях, реализующих адаптированную образовательную программу основной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья, и специфика профессиональной деятельности психолога ярко проявляется в работе с данной категорией детей» [10, с. 69].

В нашем исследовании принимали участие 43 педагога из 16 общеобразовательных школ Костромы и Костромской области. Формирование выборки происходило по следующим критериям: 1) добровольность; 2) в выборку включались учителя, осуществляющие работу с детьми с ОВЗ в настоящий момент времени, реализующие адаптированные программы, рекомендованные ПМПК.

Таблица 1

Характеристика выборки педагогов, работающих с детьми-инвалидами и детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья

Параметр	Данные	Процент выборки
Стаж педагогической работы	От 1 до 5 лет	11,6 %
	От 6 до 10 лет	11,6 %
	От 11 до 20 лет	20,9 %
	Свыше 21 года	55,9 %
Стаж работы с детьми с ОВЗ	От 1 до 5 лет	41,9 %
	От 6 до 10 лет	37,2 %
	От 11 до 20 лет	9,3 %
	Свыше 21 года	11,6 %
Степень образования, обучение на которой реализуется педагогом	Начальное	53,5 %
	Основное	32,6 %
	Среднее	13,9 %
Наличие подготовки для работы с детьми с инвалидностью и ОВЗ	Да	58,1 %
	Нет	41,9 %

Таким образом, выборку исследования составили 46 педагогов, обеспечивающих инклюзивные формы обучения. Исследование проводилось анонимно, в индивидуальной форме. Характеристика выборки представлена в таблице 1.

Анализ состава выборки не дает полной и достоверной характеристики педагогического состава инклюзивного образования в Костромской области, но показывает специфические тенденции, выявляемые в структуре педагогических кадров, реализующих инклюзивное обучение. Вероятностный «портрет» педагога, обучающего детей с ОВЗ, можно описать следующим образом: это педагог, проработавший в школе более 15 лет, но имеющий небольшой стаж работы с «особенными» учениками. Чаще – это учителя начальных классов, не каждый из которых имеет подготовку в области инклюзивного образования. Данный портрет указывает на вероятностные

проблемы в виде избыточной ориентации на нормативное развитие, «оценочный» подход, недостаток знаний о специфике психического развития школьников с особыми образовательными потребностями. В то же время ресурсной особенностью является наличие весомого стажа педагогической деятельности, что указывает на опыт работы с разнообразными по уровню психического и социального развития детьми.

Педагоги, участвовавшие в исследовании, чаще работают с детьми с задержкой психического развития и нарушениями опорно-двигательного аппарата. Реже всего в своей практике обучают детей с нарушением слуха и аутизмом.

Для исследования была разработана опросная методика, состоящая из трех блоков. Основная цель методики – изучить потребности педагогов в помощи психолога при реализации инклюзивного обучения. Первый блок направлен на сбор

общей информации о респондентах, которая легла в основу представленного ранее анализа выборки. Второй блок состоял из пяти вопросов открытого типа. Задачей респондентов было описать наблюдаемые виды деятельности, выполняемые психологом при сопровождении обучающихся с ОВЗ, выделить основные трудности в своей работе с детьми с ОВЗ и определить необходимость помощи специалиста-психолога в их разрешении, используя приемы ранжирования. Третий блок вопросов предполагал проведение количественной оценки потребности в помощи психолога при реализации учителями разных аспектов инклюзивной педагогической деятельности (модификация опросника Л. Н. Горбуновой, И. И. Цвелюх). Каждому параметру профессиональной деятельности педагога соответствовало числовое значение уровня необходимости помощи психолога (3 – высокая необходимость; 2 – средняя необходимость; 1 – низкая необходимость; 0 – отсутствие необходимости).

Ответы педагогов на вопросы второго блока опросника анализировались с помощью метода контент-анализа. Психологи есть во всех образовательных учреждениях, в которых нами был проведен опрос. Педагоги видят работу психолога с обучающимися с ОВЗ преимущественно в проведении индивидуальных коррекционных занятий – упомянули о ней 63 % респондентов (таблица 2), проведении диагностических мероприятий – ее указало 49 % опрошенных, консультировании родителей детей с ОВЗ – это актуальный вид выполняемой деятельности, по мнению 19 % педагогов. Также к направлениям работы

психолога, по мнению респондентов, относятся оказание психологической помощи детям с ОВЗ, консультирование учителей, содействие адаптации учеников и пр.

Таблица 2

Представления педагогов о деятельности психолога при сопровождении обучающихся с ОВЗ (по результатам контент-анализа)

Психологическая помощь/необходимая помощь	14 %
Тестирование/диагностика/мониторинг/выявляет проблемы	49 %
Никак/недостаточно	7 %
Консультирование учителей	9 %
Помогает адаптироваться в новых условиях	5 %
Занятия по коррекции поведения/помогает при проблемном поведении	7 %
Консультирование родителей	19 %
Индивидуальные коррекционные занятия	63 %
Оформление документов для ПМПК	2 %

Из указанных данных можно сделать вывод, что представления педагогов о содержании деятельности психолога достаточно стандартны, расплывчаты, неконкретны, не отражают процесса взаимодействия специалистов между собой. У некоторых педагогов оценка содержания деятельности психологов имеет негативный характер.

Открытый вопрос анкеты, предложенной респондентам, имел целью выяснение основных затруднений, испытываемых педагогами при работе с обучающимися с ОВЗ. Педагоги дали всего 148 описаний собственных затруднений. Мы выделили наиболее часто встречающиеся из них (таблица 3).

Таблица 3

Затруднения педагогов при работе с обучающимися с ОВЗ, выделенные по результатам контент-анализа в исследуемой группе

Затруднения, вызванные психофизиологическими и психическими особенностями детей с ОВЗ (утомляемость, медлительность, сложности концентрации, частичное забывание, малый словарный запас, несамостоятельность, проблемы поведения, недисциплинированность, низкая мотивация, серьезность заболеваний и частота пропусков)	22 %
Общение с родителями/их отношение к учебному процессу/нежелание родителей признавать диагноз	13 %
Разработка индивидуально-ориентированных, адаптированных программ/осуществление индивидуального подхода	13 %
Конкретные проблемы при реализации педагогической деятельности (тематическое планирование, отработка коррекционных задач на уроке, подбор практических задач, адаптация учебного материала, дозировка домашних заданий, подготовка раздаточного материала, трудности подачи материала)	13 %
Сложности при обучении в классе детей с ОВЗ (разный уровень учеников, необходимость особых условий, отношение одноклассников)	11 %
Недостаток методической литературы/специальной литературы/сетевых ресурсов	7 %
Оценка динамики развития обучающихся с ОВЗ	6 %

Условное типизирование выделяемых педагогами проблем показывает, что чаще всего трудности вызывают специфические характеристики познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой сферы школьников с ОВЗ – у педаго-

гов недостаточно инструментов и приемов для их преодоления. Как трудность воспринимается учителями общение с родителями, соответственно, указываются сложности командной работы с ними. Педагоги воспринимают как сложный ас-

пект занятости работу, связанную с написанием и реализацией адаптированных программ, учет в них индивидуальных особенностей детей. Особо хотелось бы отметить наличие деятельностных трудностей – многие педагоги выделяют их на отдельных этапах реализации педагогической деятельности. Анализ их содержания показывает, что в основном все они связаны с недостаточным пониманием индивидуальных особенностей детей, отсутствием рекомендаций психолога по поводу важных аспектов процесса обучения, соответственно, учитель не представляет, как адаптировать учебный материал или как давать домашнее задание. Всего 3 % ответов содержали описание личностных трудностей – педагоги говорили об эмоциональном напряжении и недостаточном знании специальной педагогики.

Представления педагогов о том, какие трудности мог бы минимизировать психолог образовательного учреждения, оказались крайне ограниченными. Респонденты не желали высказываться по этому вопросу, при стимулировании – демонстрировали реакции протеста. Всего в данной теме было получено 24 высказывания. Помощь психолога, по мнению педагогов, могла бы быть полезной в следующих вопросах: просвещения педагогов относительно механизмов усвоения детьми материала и особенностей их заболеваемости; развития самостоятельности ребенка в выполнении заданий, включенности в учебный процесс и управлении поведением; развитие памяти ученика с ОВЗ, снижение утомляемости, формирование учебной мотивации, универсальных учебных действий; разработка индивидуальных учебных программ; взаимодействие с родителями; поддержание дисциплины; снятие эмоционального напряжения; выработка правил поведения в критических ситуациях.

Таким образом, от психолога в основном ожидается просветительская работа (с педагогами), консультационная (с родителями), организационная и коррекционная (с детьми с ОВЗ).

Отдельным блоком выступала диагностика потребностей педагогов в помощи психолога при реализации различных аспектов профессиональной деятельности. Статистическая обработка полученных данных проводилась при помощи дескриптивной статистики, в результате чего были выведены средние значения изучаемых аспектов профессиональной деятельности. Нами выделены диапазоны высоких (от 3 до 2,30 единиц), средних (от 2,30 до 1,60) и низких (менее 1,60) значений исследуемых параметров. В таблице 4

представлено пять аспектов профессиональной деятельности педагогов инклюзивной практики, имеющих самую высокую и самую низкую потребность в сопровождении психолога.

Таблица 4

Распределение аспектов профессиональной деятельности педагога в соответствии с необходимостью помощи психолога при их осуществлении

Высокая необходимость помощи психолога	Низкая необходимость помощи психолога
Оценка динамики развития (личностного, психического) детей	Тематическое планирование и планирование занятий в условиях инклюзивного образования
Формирование у детей с разными особенностями в развитии способности управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений	Подбор, дозировка и дифференциация домашних заданий
Общение с родителями	Обеспечение детей необходимыми средствами обучения в соответствии с особенностями развития
Формирование у детей с разными особенностями в развитии любознательности, активности и инициативности	Осуществление контроля итоговых и промежуточных результатов освоения программы всеми детьми
Формирование у детей с разными учебными возможностями учебного познавательного интереса	Проектировать образовательный процесс (в соответствии с ФГОС) в условиях инклюзии

Анализ полученных результатов показывает, что педагоги больше всего нуждаются в диагностической помощи психологов и ожидают их участия в отслеживании динамики развития (средний балл 2,7). Актуальной для учителей является коррекционная и развивающая работа психолога по преодолению поведенческих проблем (ср. балл 2,47) и формированию мотивации и эмоций, связанных с познавательной деятельностью (ср. балл 2,35). В помощи психолога педагоги нуждаются и при общении с родителями (ср. балл 2,35). Довольно самостоятельными чувствуют себя педагоги при реализации тематического планирования, не считают необходимым участие психолога в вопросах, связанных с подбором домашних заданий (хотя в свободных высказываниях указывают это как трудность), проектирования, контролирования учебного процесса и его результатов.

Полученные данные были подвергнуты кластерному анализу методом *k*-средних, в качестве

меры сходства использовалось евклидово расстояние. Были выделены 2 группы респондентов, состоящие из 20 и 23 педагогов соответственно, исследование значимости различия между средними значениями показателей в выделенных кластерах проводилось с помощью метода дисперсионного анализа. Рассмотрим профили потребностей педагогов в помощи психолога по различным аспектам профессиональной деятельности в выделенных кластерах, в профили вошли только показатели имеющую высокую степень достоверности различий ($p \leq 0,01$). Наиболее контрастные оценки между кластерами были получены по таким параметрам профессиональной деятельности, как «тематическое планирование и планирование занятий в условиях инклюзивного образования», «проектирование образовательного процесса (в соответствии с ФГОС) в условиях инклюзии», «анализ образовательной деятельности», «общение с коллегами», «формулировка целей и задач инклюзивного образования».

Первая группа респондентов продемонстрировала значимо низкие оценки по показателям потребности в помощи психолога, что можно расценивать двойственно: с одной стороны, это говорит о низкой заинтересованности во взаимодействии и командной работе, с другой – указывает на высокую степень независимости, уверенности в собственных профессиональных возможностях, профессиональной ответственности. Педагоги данной группы показали лишь высокую потребность в таком аспекте профессиональной деятельности, как «оценка динамики развития (личностного, психического) детей». Соответственно, они видят необходимость взаимодействия с психологами образовательных учреждений при определении продвижения ребенка с ОВЗ в психическом развитии. Можно предположить, что данный сценарий типичен для работы многих педагогических коллективов, обеспечивающих инклюзивное обучение. Реализуется он в том, что специалисты работают автономно, их профессиональное взаимодействие ограничивается деятельностью ПМПк школы, который объединяет специалистов лишь в вопросах диагностики развития.

Вторая группа специалистов-педагогов, показывает противоположную тенденцию. Учителя имеют высокую степень заинтересованности в участии психолога в педагогической деятельности, направленной на детей с ОВЗ, в то же время анализ показателей параметров деятельности наводит на мысль, что педагоги готовы перело-

жить (или значительно разделить) ответственность за организацию и процесс обучения школьников с ОВЗ с психологом школы. Это можно расценивать как признак растерянности и трудности дифференциации зон ответственности между специалистами.

Пытаясь понять такую контрастность в подходе ко взаимодействию педагогов с психологами, мы проанализировали характеристики респондентов в выделенных кластерах и поначалу не обнаружили их специфические особенности. В обеих группах равное соотношение учителей-стажников и с небольшим педагогическим опытом учителей, имеющих большой опыт работы с учениками с ОВЗ и с небольшим опытом, прошедших обучение и не имеющих специальной подготовки. Выявляется специфическая особенность в категориях нарушений, с которыми работают педагоги первого и второго кластера.

Анализ показывает, что педагоги 2 кластера работают с детьми с ОВЗ, имеющими более широкий спектр нарушений. Так, они чаще, чем представители 1 кластера, осуществляют обучение детей с дефицитным развитием: с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения. В их практике чаще встречаются школьники с нарушением поведения и соматическими заболеваниями. Педагоги, включенные в первый кластер, больше имеют опыта работы с детьми с задержкой психического развития, чем с иными категориями нарушений в развитии.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают актуальность разработки содержательной и процессуальной стороны командного взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения. Педагоги имеют расплывчатое и неконкретное представление о деятельности психологов, не имеют реальных знаний и опыта использования результатов психологической работы в своей деятельности. Наиболее очевидной для педагогов является диагностическая деятельность психологов школы, коррекционная в форме индивидуальных занятий и консультирование родителей. Для реализации принципа комплексности в образовательном учреждении первичной задачей должно стать просвещение педагогов в области содержания деятельности психологов, а для психологов – ответы на вопросы: «Каковы ожидаемые результаты моей работы?» и «Для кого и чего нужны результаты моей работы?»

Педагоги констатируют возникающие в их педагогической деятельности затруднения, вызванные неспособностью компенсировать или корректировать специфические особенности познавательной, эмоционально-волевой, поведенческой сферы детей с ОВЗ, связанные с адаптацией образовательного процесса в целом и отдельных его этапов к потребностям школьников с ОВЗ, включением в команду родителей таких детей. Однако сами педагоги не связывают их преодоление с ролью психолога в образовательном учреждении. В рамках командного взаимодействия выявлена актуальность для педагогов психологической коррекционной и развивающей работы по преодолению поведенческих проблем и формированию мотивации и эмоций, связанных с познавательной деятельностью у обучающихся с ОВЗ. Нуждаются педагоги и в помощи психолога при общении с родителями. Несмотря на то, что диагностическая деятельность психологов очевидна, она остается отдаленной от реальной практики инклюзивного обучения, не всегда имеет помогающий для учителей характер. Педагоги нуждаются в результатах психологической диагностики, которые могли бы целесообразно выстраивать учебный процесс: адаптировать учебный материал, подбирать практические задачи, дозировать домашние задания, ставить коррекционные задачи на уроке, подготавливать раздаточный материал и пр.

Педагоги отличаются разной степенью готовности к командному взаимодействию. Результаты нашего исследования позволяют предположить, что широкий спектр нарушений в развитии детей, с которыми работают педагоги инклюзивной практики, и определяемое им разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ могут способствовать формированию профессиональной растерянности у педагогов и служить тем самым движущей силой, формирующей потребность в командной работе и распределении ответственности между специалистами.

Библиографический список

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-91.
2. Богинская, Ю. В. Инклюзивная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения и начальной школы: комплексный подход [Текст] / Ю. В. Богинская // Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (32). – С. 47-53.
3. Газман, О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы [Текст] / О. С. Газман // Новые ценности образования. – 1995. – № 2. – С. 16-45.
4. Гусева, И. В. К вопросу организации комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с отклонениями в интеллектуальном развитии [Текст] / И. В. Гусева // Концепт. – 2014. – № 26. – С. 31-35.
5. Дмитриева, Т. П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении [Текст]: методические рекомендации / Т. П. Дмитриева // Инклюзивное образование / Центр «Школьная книга». – 2010. – Вып. 2. – 73 с.
6. Завражин, С. А. Взаимодействие профильных специалистов в процессе инклюзивного образования [Текст] / С. А. Завражин, В. Е. Осипова // Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования: сб. статей по результатам Международной научно-практической конференции. – М., 2015. – С. 11.
7. Малофеев, Н. Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения [Текст] / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 2005. – № 5.
8. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
9. Назарова, Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Текст] / Н. М. Назарова // Вестник МГПУ. – Серия «Педагогика и психология». – 2009. – № 3 (9). – С. 8-19.
10. Нижегородцева, Н. В. Специфика психологического сопровождения как направления профессиональной деятельности психолога, работающего в учреждении, реализующем адаптированную образовательную программу основной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н. В. Нижегородцева, Л. А. Сухова // Актуальные проблемы психологии образования: сб. научных статей. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 69-73.
11. Пудова, Е. М. Организация комплексного сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного пространства образовательной школы [Текст] / Е. М. Пудова, И. В. Потапова // XV Бушелевские чтения: сб. материалов научно-практической конференции. – Петропавловск-Камчатский, 2016. – С. 44-49.
12. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – 2-е изд. – М.: Академия, 2005. – 160 с.
13. Создание и апробация модели психологопедагогического сопровождения инклюзивной практики [Текст]: методическое пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

14. Сорокоумова, С. Н. Организация психологической помощи в условиях инклюзивного образования [Текст] / С. Н. Сорокоумова // Приволжский научный журнал. – 2011. – № 3. – С. 214-218.

15. Тихонова, И. В. Психологическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья: потребности участников инклюзивного образовательного процесса [Текст] / И. В. Тихонова, Н. С. Шипова, Т. Н. Адеева, Е. А. Иванова // Вестник Костромского государственного университета. – Серия: Педагогика, психология, социокинетика. – 2017. – № 4. – Т. 23. – С. 184-190.

16. Ульенкова, У. В. Организация и содержание психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст] / У. В. Ульенкова, О. В. Лебедева. – М. Академия, 2005. – 176 с.

17. Усанова, О. Н. Дети с проблемами психического развития [Текст] / О. Н. Усанова. – М. Коррекция, 1995. – 208 с.

18. Черкасова, С. А. Современные проблемы психологической готовности к профессиональной деятельности педагогов-психологов [Текст] / С. А. Черкасова // Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии. – 2009. – № 1 (10). – С. 113-118.

19. Eiserman, W. D. A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion / W. D. Eiserman, L. Shisler, S. Healey // Journal of Early Intervention. – 1995. – № 19. – pp. 149-67.

20. Peck, C. A. Integrated early childhood programs: Research on implementation of change in organizational contexts / C. A. Peck, G. C. Furman, E. Helmstetter // Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs. – 1993. – pp. 187-205.

21. Odom, S. L. Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective Indiana University; Vanderbilt University; University of Maryland; University of Washington; San Francisco State University; University of Kansas / S. L. Odom, J. Vitztum, R. Wolery, J. Lieber, S. Sandall, M. J. Hanson, P. Beckman, I. Schwartz, E. Horn // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2004. – Volume 4. – № 1. – pp. 17-49.

Reference List

1. Alehina, S. V. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspeshnosti inkljuzivnogo processa v obrazovanii = Readiness of teachers as a major factor of success of inclusive process in education [Tekst] / S. V. Alehina, M. A. Alekseeva, E. L. Agafonova // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2011. – № 1. – S. 83-91.

2. Boginskaja, Ju. V. Inkljuzivnaja obrazovatel'naja sreda doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija i nachal'noj shkoly: kompleksnyj podhod = Inclusive educational environment of preschool educational institution and elementary school: integrated approach [Tekst] / Ju. V. Boginskaja // Gumanitarnye nauki. – 2015. – № 4 (32). – S. 47-53.

3. Gazman, O. S. Ot avtoritarnogo obrazovanija k pedagogike svobody = From authoritative education to freedom pedagogics [Tekst] / O. S. Gazman // Novye cennosti obrazovanija. – 1995. – № 2. – S. 16-45.

4. Guseva, I. V. K voprosu organizacii kompleksnogo psihologo-mediko-pedagogicheskogo soprovozhdenija detej s otklonenijami v intellektual'nom razvitii = To the question of organization of comprehensive psychology and pedagogical support of children with deviations in intellectual development [Tekst] / I. V. Guseva // Koncept. – 2014. – № 26. – S. 31-35.

5. Dmitrieva, T. P. Organizacija dejatel'nosti koordinatora po inkljuzii v obrazovatel'nom uchrezhdenii = The organization of activity of the coordinator on inclusion in educational institution [Tekst]: metodicheskie rekomendacii / T. P. Dmitrieva // Inkljuzivnoe obrazovanie = Inclusive education / Centr «Shkol'naja kniga». – 2010. – Vyp. 2. – 73 s.

6. Zavrazhin, S. A. Vzaimodejstvie profil'nyh specialistov v processe inkljuzivnogo obrazovanija = Interaction of profile experts in the course of inclusive education [Tekst] / S. A. Zavrazhin, V. E. Osipova // Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie inkljuzivnogo obrazovanija: sb. statej po rezul'tatam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Social and pedagogical support of inclusive education: the collection of articles by results of the International scientific and practical conference – M., 2015. – S. 11.

7. Malofeev, N. N. Zapadnoevropejskij opyt soprovozhdenija uchashhihsja s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoostjami v uslovijah integrirovannogo obuchenija = The Western European experience of support of pupils with special educational needs in integrated training conditions [Tekst] / N. N. Malofeev // Defektologija. – 2005. – № 5.

8. Mamajchuk, I. I. Psihologicheskaja pomoshh' detjam s problemami v razvitii = Psychological assistance to children with problems in development [Tekst] / I. I. Mamajchuk. – SPb.: Rech', 2001. – 220 s.

9. Nazarova, N. M. Integrirovannoe (inkluzivnoe) obrazovanie: genesis i problemy vnedrenija = The integrated (inclusive) education: genesis and problems of introduction [Tekst] / N. M. Nazarova // Vestnik MGPU. – Serija «Pedagogika i psihologija». Bulletin of MSPU. – Pedagogics and Psychology series. – 2009. – № 3 (9). – S. 8-19.

10. Nizhegorodceva, N. V. Specifika psihologicheskogo soprovozhdenija kak napravlenija professional'noj dejatel'nosti psihologa, rabotajushhego v uchrezhdenii, realizujushhem adaptirovannuju obrazovatel'nuju programmu osnovnoj shkoly dlja detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Specifics of psychological support as directions of professional activity of the psychologist working in the institution implementing the adapted educational program of the main school for children with health limitations [Tekst] / N. V. Nizhegorodceva, L. A. Suhova // Aktual'nye problemy psihologii obrazovanija: sb. nauchnyh statej = Cur-

rent problems of education psychology: collection of scientific articles – Jaroslavl': RIO JaGPU, 2015. – S. 69-73.

11. Pudova, E. M. Organizacija kompleksnogo soprovodzenija detej s OVZ v uslovijah inkluzivnogo prostranstva obrazovatel'noj shkoly = The organization of comprehensive support of children with health limitations in conditions of inclusive space of educational school [Tekst] / E. M. Pudova, I. V. Potapova // XV Bushelevskie chtenija : sb. materialov nauchno-prakticheskoj konferencii. The XV Bushelev readings: collection of materials of the scientific and practical conference. – Petropavlovsk-Kamchatskij, 2016. – S. 44-49.

12. Rukovodstvo praktičeskogo psihologa: Psihicheskoe zdorov'e detej i podrostkov v kontekste psihologičeskoj sluzhby = Guide of the practical psychologist: Mental health of children and teenagers in the context of psychological service [Tekst] / pod red. I. V. Dubrovinoj. – 2-e izd. – M. : Akademija, 2005. – 160 s.

13. Sozdanie i aprobacija modeli psihologopedagogičeskogo soprovodzenija inkluzivnoj praktiki = Creation and approbation of the model of psychological and pedagogical support of inclusive practice [Tekst] : metodicheskoe posobie / pod obshh. red. S. V. Alehinoj, M. M. Semago. – M. : MGPPU, 2012. – 156 s.

14. Sorokoumova, S. N. Organizacija psihologičeskoj pomoshhi v uslovijah inkluzivnogo obrazovanija = The organization of psychological assistance in inclusive education conditions [Tekst] / S. N. Sorokoumova // Privolzhsckij nauchnyj zhurnal = Privolzhsckij scientific magazine – 2011. – № 3. – S. 214-218.

15. Tihonova, I. V. Psihologičeskoe soprovodzenie škol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: potrebnosti uchastnikov inkluzivnogo obrazovatel'nogo processa = Psychological support of school students with health limitations: needs of participants of inclusive educational process [Tekst] / I. V. Tihonova, N. S. Shipova, T. N. Adeeva, E. A. Ivanova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. – Serija: Ped-

agogika, psihologija, sociokinetika = Bulletin of Kostroma state university. – Series: Pedagogics, psychology, sociokinetics. – 2017. – № 4. – T. 23. – S. 184-190.

16. Ul'enkova, U. V. Organizacija i sodержanie psihologičeskoj pomoshhi detjam s problemami v razvitii = Organization and content of psychological assistance to children with development problems [Tekst] / U. V. Ul'enkova, O. V. Lebedeva. – M. Akademija, 2005. – 176 s.

17. Usanova, O. N. Deti s problemami psihicheskogo razvitija = Children with mental development problems [Tekst] / O. N. Usanova. – M. Korrekcija, 1995. – 208 s.

18. Cherkasova, S. A. Sovremennye problemy psihologičeskoj gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti pedagogov-psihologov = Modern problems of psychological readiness for professional activity of educational psychologists [Tekst] / S. A. Cherkasova // Aktual'nye problemy psihologičeskogo znanija: teoreticheskie i praktičeskie problemy psihologii. Current problems of psychological knowledge: theoretical and practical problems of psychology. – 2009. – № 1 (10). – S. 113-118.

19. Eiserman, W. D. A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion / W. D. Eiserman, L. Shisler, S. Healey // Journal of Early Intervention. – 1995. – № 19. – pp. 149-67.

20. Peck, C. A. Integrated early childhood programs: Research on implementation of change in organizational contexts / S. A. Peck, G. C. Furman, E. Helmstetter // Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs. – 1993. – pp. 187-205.

21. Odom, S. L. Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective Indiana University; Vanderbilt University; University of Maryland; University of Washington; San Francisco State University; University of Kansas / S. L. Odom, J. Vitztum, R. Wolery, J. Lieber, S. Sandall, M. J. Hanson, P. Beckman, I. Schwartz, E. Horn // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2004. – Volume 4. – № 1. – pp. 17-49.