

8. Левко, А.И. Онтологические основания социальной адаптации и интеграции в обществе лиц с особенностями психофизического развития / А.И. Левко // Образование и педагогическая наука: тр. Нац. ин-та образования / редкол.: А.М. Змушко (пред.) [и др.]. – Минск, 2007. – Вып. 1: Концептуальные основания. – С. 5–11.

9. Медведева, Е.А. Содержание художественного развития и педагогические подходы к формированию основ художественной культуры у детей с проблемами в разные возрастные периоды / Е.А. Медведева // Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева [и др.]. – Москва, 2001. – Разд. III, гл. 3. – С. 79–147.

10. О Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы [Электронный ресурс]: Постановление Совета Министров Республики Беларусь, 29 янв. 2021 г., № 57. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100057&p1=1>. – Дата доступа: 09.04.2023.

11. Токарская, Л.В. Особенности физического развития // Особенности преподавания физической культуры детям и подросткам с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: учеб. пособие / Л.В. Токарская, Н.А. Дубровина, Н.Н. Бабийчук; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – С. 25–35 (190 с.).

2.7 ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДЕТСКОГО САДА

Беляева Полина Игоревна,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии

Новгородский государственный университет имени Я. Мудрого

Российская Федерация, г. Великий Новгород,

e-mail: polina.i.belyaeva@novsu.ru

В исследовании рассматривается проблема психологической безопасности педагогов в инклюзивной образовательной среде дошкольных образовательных учреждений. Психологическая безопасность личности педагога является необходимым условием обеспечения эффективности дошкольного инклюзивного образования. Выделены угрозы психологической безопасности педагогов: недостаточная психологическая подготовка к работе в условиях инклюзии; отсутствие системного обучения технологиям инклюзивного

образования, организационные проблемы инклюзивного образования (в т.ч. стихийный характер инклюзии и недостаточная ресурсная обеспеченность развивающей среды); специфика запросов родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, проблема профессионального функционала педагогов, который зачастую расширяется до обязанностей, являющихся прерогативой смежных профессий – социального педагога, психолога-консультанта, тьютора, психотерапевта, и др. Автором намечены пути обеспечения психологической безопасности педагогов в инклюзивном образовании: целенаправленная и систематическая просветительская работа по расширению компетентности педагогов в психологическом и медицинском аспектах взаимодействия с детьми с ОВЗ, обучение техникам и приемам работы с детьми с учетом их диагноза, обеспечение необходимой и достаточной помощи со стороны тьюторов и специалистов-дефектологов, супервизорской поддержки, сотрудничество со специализированными институтами а также организационные меры по предупреждению эмоционального выгорания и профессиональной деструкции педагогов.

Ключевые слова: педагог дошкольного образовательного учреждения, образовательная среда, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, психологическая безопасность педагога, психоэмоциональное напряжение, эмоциональное выгорание, психологическая защищенность.

Одной из важнейших проблем образования является проблема обеспечения эффективности образовательного процесса, обусловленная многими факторами, среди которых на первое место выходит личность педагога. Именно педагог является организатором и дирижером этого процесса, который может быть более или менее плодотворным. Эффективность деятельности педагога зависит от его личности, компетентности, установок, опыта и многих других аспектов, среди которых мы хотели бы выделить проблему психологической безопасности.

Образовательная среда дошкольного учреждения представляет собой подсистему социальной среды, включающую в себя три значимых компонента: психолого-педагогические условия (психодидактические характеристики среды: тип образовательного учреждения, образовательную программу, образовательные технологии и методики и пр.), пространственно-предметное окружение (предметно-развивающая среда) и социально-психологический компонент (представляет собой совокупность социально-психологических характеристик субъектов среды, характер их взаимодействия, общения и совместной и индивидуальной деятельности).

Выдающийся советский психолог Л.С. Выготский писал о ведущем влиянии образовательной среды на развитие ребенка, чья ведущая деятельность, а следовательно, и психическое развитие в целом, в дошкольном возрасте непосредственно связана с качеством этой среды [8].

Однако образовательная среда, будучи местом реализации в том числе профессионального развития и становления взрослых ее субъектов – педагогов, оказывает значительное влияние на их личность.

Согласно теории возможностей Дж. Гибсона, среда может способствовать либо препятствовать развитию личности, создавая для ее участников различные ограничения [3; 18].

В декабре 2012 г. был принят Закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который обеспечивает образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. Министерством образования РФ утверждены ФГОС НОО ОВЗ (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья) и ФГОС УО (Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью). Введение инклюзии в образовательную систему России стало важным событием для многих родителей, имеющих детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), так как появилась возможность в определенной степени преодолеть имеющиеся проблемы воспитания, максимально «открыть» образовательную среду, обеспечив детям, имеющим ограничения в здоровье, более широкий доступ к ресурсам и образовательным возможностям общеобразовательной среды, к общению с нормотипичными сверстниками. С другой стороны, общение нормативно развивающихся детей с детьми, имеющими ограничения в здоровье, является существенным фактором становления духовно-нравственной сферы ребенка, развития сострадания, эмпатии, толерантности и формирования гуманистических установок поведения и мышления.

Однако при попытке распространения принципов инклюзии на всю систему образования наряду с позитивными моментами возник ряд значимых проблем, среди которых особо следует выделить проблему психологической безопасности участников инклюзивного процесса, поскольку наличие у ребенка того или иного нарушения развития безусловно является фактором риска для психологической безопасности как самого ребенка, так и образовательной среды, и ее субъектов в целом.

Как известно из многочисленных психологических исследований последних лет, поднимающих проблему психологической безопасности образовательной среды и личности (И.А. Баева, Л.А. Регуш, Е.Б. Лактионова, П.И. Беляева, Е.С. Слюсарева и др.), именно состояние безопасности среды и личности в ней обеспечивает качество процесса образования и делает среду источником развития для всех субъектов образования.

Поскольку психологическая безопасность есть важнейшая потребность личности, формирование и поддержание ее как необходимого условия обеспечения эффективности инклюзивного образования является чрезвычайно актуальным вопросом. В современной психологической литературе достаточно много исследований, которые чаще всего посвящены проблеме психологической безопасности учащихся в системе образования

(И.А. Баева, П.И. Беляева, Т.Б. Беляева) или безопасности родителей детей с ОВЗ (Е.С. Слюсарева, Н.Н. Мизина), проблемам психологической готовности участников образования к внедрению инклюзии (Е.С. Глухова, С.А. Литвина, С.В. Алехина, В.В. Хитрюк, Т.Н. Адеева), изучению рисков профессиональной деятельности педагога (И.А. Баева, Л.М. Митина, Н.И. Кольчугина, Е.А. Шмелева).

Вопросы психологической безопасности педагогов разрабатывались, например, такими исследователями, как Н.И. Кольчугина, Е.А. Шмелева.

Однако, с нашей точки зрения, обойдена вниманием проблема психологической безопасности педагогов в инклюзивной образовательной среде дошкольного образовательного учреждения. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что состояние психологической безопасности является необходимым условием их эффективной педагогической деятельности и качественной реализации идеи инклюзивного образования.

Психологическая безопасность в инклюзивном образовании чаще всего рассматривается через призму психологического состояния детей ОВЗ и их родителей, при этом недостаточное внимание уделяется вопросам психологической поддержки педагогов. Многочисленные обучающие семинары и курсы повышения квалификации направлены на ознакомление педагогов с принципами и особенностями осуществления инклюзии, отдельными приемами инклюзивного образования, но недостаточно готовят педагога психологически к работе в таких условиях и отличаются отсутствием системного ознакомления и обучения педагогов технологии инклюзивного образования, а также не могут подготовить всесторонне ко всем нюансам российских условий его осуществления (например, значительной гетерогенности контингента внутри одного класса или дошкольной группы, когда по разным причинам в нарушение всех нормативов в инклюзивном детском коллективе имеется вплоть до трети детей с разноплановыми нарушениями психического и физического развития). В то же время требования, предъявляемые к педагогу обществом и закреплённые в его профессиональном стандарте, неуклонно возрастают. Профессиональный функционал педагогов, в особенности работающих с детьми раннего и дошкольного возраста, зачастую гласно и негласно расширяется до обязанностей, являющихся прерогативой смежных профессий – социального педагога, психолога-консультанта, тьютора, психотерапевта. Положения эффективного контракта – системы стимулирования труда, призванной компенсировать недостаточную заработную плату в этой профессии, – предполагают активное участие во внеучебной деятельности (начиная от написания и изготовления методических и дидактических пособий, организации праздников, ведения кружков и заканчивая домашним визитированием) и иную работу во внеурочное время (вплоть до написания научных и просветительских статей по специальности).

Особенность педагогических профессий в том, что строгие требования предъявляются не только к профессиональным, но и к личностным

качествам педагога, от которого зачастую и администрация образовательного учреждения, и родители, и общество ожидают самоотдачи вплоть до самоотверженности (что выражается в концепции «миссии» и призвания), а это не только задает высокие нравственные стандарты для работников данной отрасли, но и провоцирует проблемы созависимости.

Вместе с этим возрастает и уровень нервно-психического напряжения у работников указанной профессии, что приводит к высокому уровню и массовому распространению проблемы эмоционального выгорания, которая, по результатам исследований, затрагивает и молодых педагогов с небольшим стажем работы [17].

Вслед за И.А. Баевой мы рассматриваем психологическую безопасность как психическое состояние, сущностью которого является «согласование личностных стремлений и возможностей (психики и организма) с особенностями средовых факторов и силой их воздействия» [18, с. 85], выражающееся в единстве поведения и переживания в определенный промежуток времени.

Переживание педагогом состояния психологической безопасности является необходимым условием не только его личностного благополучия, но и залогом эффективной педагогической деятельности.

Так, К.А. Абульханова-Славская обращает внимание на то что «личность как субъект деятельности, может приспособлять свои индивидуальные особенности, способности к конкретным задачам деятельности... В зависимости от способа связи психических и личностных (мотивы, способности и т.д.) уровней деятельности она приобретает оптимальный или неоптимальный характер. В последнем случае возникают вторичные психические и личностные образования – усталость, скука, чрезмерная перенапряженность, негативные эмоциональные состояния, стресс и т.д.» [1, с. 82].

И.А. Баева, Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова считают, что наиболее обобщающая характеристика психологической безопасности личности заключается в рассмотрении ее как психического состояния защищенности личности от внешних и внутренних угроз окружающей ее среды, основанном на наличии и развитии собственного внутреннего ресурса сопротивляемости разным видам психических и физических насильственных действий по отношению к этой личности [18].

Важно отметить, что образовательная среда не существует в вакууме, а ее специфика определяется не только степенью образования, типом учреждения, используемыми образовательными программами, региональными особенностями, но и такими частными характеристиками конкретного учреждения, как: особенности управленческой и корпоративной культуры, личность руководителя, социально-психологические характеристики коллектива (например, сплоченность), психологические особенности педагогов, особенности детского и родительского контингента. Мы рассматриваем психологическую безопасность личности педагога детского дошкольного учреждения как психическое состояние [5], обусловленное

как спецификой и особенностями образовательной среды конкретного дошкольного учреждения, так и спецификой ее отражения педагогом, проявляющееся в переживании им *своей защищенности на рабочем месте, уверенности в себе как в профессионале и удовлетворенности собой как личностью и субъектом профессиональной деятельности, а также собственным социальным положением и своими социальными отношениями со всеми субъектами образовательной среды, результатом чего является высокий уровень сопротивляемости неблагоприятным воздействиям и манифестация уверенного (ассертивного) поведения в профессиональной деятельности.* При этом особо хотелось бы подчеркнуть, что, поскольку идеальных условий в среде быть не может, то все вышеперечисленные показатели психологической безопасности педагога должны быть выражены на достаточном уровне для полноценного функционирования в своей профессиональной сфере. Такие показатели, как уверенность в себе как в профессионале и переживание своей защищенности на рабочем месте, будут способствовать сохранению устойчивости (резильентности) педагога, в т.ч. в неидеальной среде с определенными потенциально психотравмирующими воздействиями, и сохранению у него состояния психологической безопасности.

Когда мы обращаемся к проблемам профессий, имеющих особую общественную значимость, актуально затронуть вопросы не только отдельных личностных качеств, но и психологической структуры личности в целом, особенно ее направленности, которая имеет огромное значение для профессионального становления и развития в данной области.

Как известно, социальная значимость педагогических профессий выражается в том числе через широкое использование в ее отношении термина «призвание», характеризующего профессиональную направленность личности педагога и особую структуру ее ценностей. Для педагога инклюзивного образования особо важным элементом направленности является вектор на безопасное взаимодействие с другими участниками инклюзивной образовательной среды. Учитывая, что инклюзивная среда изначально более хрупкая и нестабильная, организация и обеспечение такого характера взаимодействия налагает на педагога дополнительную профессиональную ответственность, что проявляется в возрастании психоэмоциональной нагрузки и может выступать дополнительным стрессовым фактором.

Направленность у профессионала высокого уровня должна быть тесно связана с практическими навыками и выражаться в овладении рядом специфических надпрофессиональных компетентностей, среди которых у представителей педагогических профессий особо выделяется коммуникативная компетентность. При работе с детьми дошкольного возраста, имеющими различные ограничения здоровья, и их родителями вопрос коммуникативных навыков педагога становится принципиальным. Некоторые дети, в силу тяжести своего дефекта, являются неречевыми или имеющими интеллектуальные и физические затруднения, препятствующие коммуникации.

Н.С. Ефимова, также разрабатывающая содержание психологической безопасности личности педагога, выделяет в его структуре такие содержательные стороны коммуникативной компетентности педагога, как эмоциональная экспрессивность, а также интеллектуальная и поведенческая вариативность, определяющие оптимальную позицию педагога по отношению к другим субъектам образовательной среды [10].

Принципиальное значение приобретают данные компоненты при взаимодействии педагога с участниками инклюзии, поскольку она предполагает качественно более сложный и структурированный уровень такого взаимодействия, включающий особый акцент на его этической стороне (использование предельно деликатных и выверенных формулировок и терминологии, не допускающей отождествления личности с нозологическим диагнозом, например, «ребенок с расстройством аутистического спектра», а не «ребенок-аутист»). Важность эмоциональной экспрессивности и вариативности поведения обусловлена возрастными-психологическими особенностями контингента, в котором дети-дошкольники с ограниченными возможностями, как правило, выделяются еще более ярким проявлением указанных особенностей (повышенная сенситивность, чуткость к эмоциональному воздействию, потребность в ласке, любви и принятии). Не меньшую роль играет учет и специфических психологических особенностей родителей детей, поскольку дефициты в развитии детей являются источником их психотравматизации. И со всем этим педагог инклюзивного детского учреждения должен уметь работать.

Подобные сверхсложные условия осуществления профессиональной деятельности предполагают наличие у педагогов инклюзивного образования значительных психологических ресурсов.

В качестве предикторов психологического благополучия в профессиональной педагогической деятельности и отсутствия эмоционального выгорания, согласно исследованиям Л.М. Митиной, О.И. Бабич, выступают личностные ресурсы: развитая интернальность и самоактуализация у молодых педагогов и высокая степень осмысленности жизни, позитивное, целостное восприятие мира и человеческой природы у педагогов зрелого возраста [2].

М.Б. Калашникова подчеркивает значение аутопсихологической компетентности, под которой автор понимает знание педагогом своей личности, рефлексивное отношение к уровню собственных возможностей и ограничений, способствующее актуализации внутреннего психологического потенциала и влияющее на уровень его психологической безопасности [12].

В работах представителей гуманистического направления психологии самоактуализация выступает главной потребностью личности. Также для педагога инклюзивного образования крайне важно наличие личностного смысла осуществляемой деятельности, позволяющего достичь социального статуса и позитивной личной идентичности.

Согласно нашему исследованию, объектом которого были педагоги начальной школы, уровень их психологического и субъективного

благополучия связан с такими личностными особенностями, выступающими в качестве ресурсных, как сердечность, открытость в общении; сила «Я», эмоциональная зрелость, устойчивость; уверенность в себе, склонность к лидерству; смелость; спокойствие; самодостаточность; невозмутимость, расслабленность [4].

Какие же риски инклюзивной среды российского дошкольного образовательного учреждения являются препятствиями для переживания педагогом состояния психологической безопасности?

Риски, исходящие от социально-психологического компонента образовательной среды, определены в работе А.В. Нареженой, которая выделяет деятельностные факторы риска современного учителя (стаж педагогической деятельности; вариативность и сложность, а также большую роль обратной связи в педагогической деятельности; особенности профессиональных и личностных мотивов; значимость профессиональной ответственности и удовлетворенности достижениями в работе; преобладание в процессе работы статической нагрузки с недостатком мышечной и двигательной нагрузки) и личностные (необходимость контролировать эмоции, принимать рациональные решения, готовность к риску; коммуникативно-характерологические особенности – волевые и интеллектуальные черты характера; направленность личности; отношение к другим и выполняемой деятельности) [13].

Также следует выделить недостаточную инклюзивную компетентность педагогов (воспитателей), которая, по мнению Е.А. Мартыновой и Н.А. Романович, выражается в недостаточной методической подготовке, знаниях педагогов о специфике дефекта ребенка и низком уровне толерантности к таким детям [14].

А.В. Микляева отмечает, что 46,7% педагогов признают у себя дефицит знаний, навыков и умений, необходимых для успешной работы в условиях интеграции и инклюзии, а 51,3% педагогов подтверждают у себя недостаточную инклюзивную компетентность, которая порождает определенную предвзятость ожиданий в отношении детей с ОВЗ [15].

И.В. Тихонова, Н.С. Шипова, Е.А. Иванова констатируют, что многообразие нарушений в развитии детей может способствовать профессиональной растерянности педагогов [21].

Еще один аспект проблемы заключается в недостаточной активности «поддерживающих» специалистов – дефектологов и тьюторов, которые должны помогать педагогу в организации профессиональной помощи, однако (особенно это касается тьюторов, систематическая подготовка которых лишь недавно началась в некоторых российских регионах) нередко сами находятся в процессе получения образования либо не обладают достаточным опытом практической деятельности.

К сожалению, на настоящем этапе в дошкольных образовательных учреждениях остро ощущается нехватка необходимых для инклюзивного образования ассистентов, тьюторов, дефектологов и других требуемых специалистов, которые должны помогать педагогу и брать на себя часть

забот по оказанию помощи детям с ОВЗ. Так, одними из важнейших задач тьютора является помощь ребенку в самоорганизации своего поведения и деятельности, коррекции и преодолении нежелательного поведения, мешающего учебной и игровой деятельности, помощь в налаживании социальных контактов и общения с педагогом и сверстниками, развитие коммуникации и социальных навыков, без которых оказывается невозможным полноценное участие ребенка в воспитательно-образовательном процессе, а инклюзия бесполезна для ребенка с нарушением развития. Именно тьютор должен максимально грамотно организовывать процесс адаптации своего подопечного к среде образовательного учреждения, выступая со-модератором педагога, а в вопросах, касающихся участия в образовательном процессе ребенка с ОВЗ, в некотором роде наставником, подсказывающим педагогу более эффективные и релевантные способы взаимодействия с ребенком. Без полноценного сотрудничества в таком формате нагрузка педагога значительно увеличивается, резко возрастает уровень психоэмоционального напряжения и стресса: поскольку при отсутствии специфического психокоррекционного подхода и применения специальных коррекционных технологий (например, ПАП – прикладного анализа поведения, используемого в работе с детьми с РАС – расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна, интеллектуальными и другими нарушениями) сильно увеличивается риск возникновения нестандартных ситуаций или ситуаций проявления ребенком с ОВЗ нежелательного поведения и негативизма, что приводит к невозможности для педагога полноценно проводить организованную образовательную деятельность и режимные моменты, в результате чего происходит ущемление права на полноценное образование, на уход и присмотр нормативно развивающихся детей. Учитывая тот факт, что педагог значительно регламентирован в своих действиях должностными обязанностями, а также объемом различных видов работы и определенными требованиями к ним, все это служит дополнительным фактором вплоть до психотравмирования вследствие возникновения различных конфликтных ситуаций с другими субъектами образовательного процесса (администрацией, специалистами учреждения и родителями других детей, предъявляющими требования к выполнению педагогом своих профессиональных задач относительно остальных детей группы).

При этом, как уже отмечалось, в группе нередко имеется не один ребенок с дефектом развития, нуждающийся в особом подходе. В то же время, если обратиться к опыту зарубежных стран, то в них традиционно очень большое значение имеет деятельность «поддерживающих» специалистов-консультантов, которые профессионально помогают выстраивать позитивные отношения с детьми и их родителями.

Еще одним сложным моментом в деятельности педагога инклюзивной группы является соблюдение права на присутствие в группе родителей ребенка с ОВЗ, которые не всегда готовы подключиться к помощи, а предпочитают наблюдать за происходящим со стороны. Эта ситуация создает для

педагога «эффект сцены», когда он постоянно оказывается под пристальным и критичным наблюдением со стороны, что становится еще одним эмоционально истощающим фактором. При этом, как показывает наш практический опыт, такая ситуация нередко провоцирует и конфликты как между родителями детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку не каждый родитель ребенка с ОВЗ обладает достаточным уровнем толерантности к чужим детям с нарушениями, будучи изначально травмирован и психически истощен переживанием опыта воспитания своего ребенка, так и с родителями нормотипичных детей, которым могут быть непонятны особенности функционирования и развития ребенка с каким-либо нарушением.

Также проблемным, с точки зрения сложности осуществления педагогической деятельности, моментом является характер психолого-педагогических запросов родителей детей с ОВЗ. В процессе практической работы с родителями детей дошкольного возраста, имеющих те или иные нарушения развития, нами была зафиксирована специфика запросов, поступающих педагогам и специалистам инклюзивной группы дошкольного учреждения (табл.).

Таблица – Доминирующая проблематика запросов к педагогу и специалистам учреждения родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в зависимости от типа дизонтогенеза

Тип нарушения и тип дизонтогенеза	Доминирующая проблематика в запросах
1. Интеллектуальные (недоразвитие и задержанное развитие)	<p style="text-align: center;">Умственная отсталость:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) получение образования и профессиональные перспективы 2) социальная адаптация ребенка 3) развитие самостоятельности и навыков самообслуживания <p style="text-align: center;">Генетические нарушения (синдром Дауна):</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) сохранение здоровья 2) социальная адаптация ребенка (в т.ч. поведенческие проблемы) 3) принятие окружающими 4) прояснение жизненных перспектив 5) возможности получения образования <p style="text-align: center;">Задержка психического развития:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) учебные трудности 2) принятие педагогами и сверстниками 3) поведенческие трудности
2. Сенсорные (дефицитарное развитие)	<p style="text-align: center;">Нарушения зрения:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) обеспечение безопасности и сохранение здоровья 2) социальная адаптация 3) получение образования 4) развитие дружеских взаимоотношений и общения со сверстниками 5) принятие педагогом

Окончание табл.

	<p align="center">Нарушения слуха:</p> <p>1) обеспечение безопасности и сохранение здоровья 2) принятие педагогом 3) развитие дружеских взаимоотношений со сверстниками 4) возможности получения образования</p>
3. Двигательные (дефицитное развитие)	<p>1) обеспечение безопасности и сохранение здоровья 2) принятие окружающими 3) самостоятельность и самообслуживание 4) возможности получения образования</p>
4. Эмоциональные (искаженное развитие)	<p align="center">Расстройства аутистического спектра:</p> <p>1) налаживание коммуникации с ребенком 2) принятие окружающими (педагоги и сверстники) 3) социальная адаптация (в т.ч. проблема нивелирования нежелательного поведения) 4) возможности получения образования 5) прояснение жизненных перспектив</p>
5. Речевые (дефицитное развитие)	<p>1) развитие дружеских взаимоотношений со сверстниками 2) учебные трудности 3) принятие педагогами</p> <p align="center">Тяжелые формы (алалия):</p> <p>те же, что при тяжелых интеллектуальных дефектах</p>
6. СДВГ (задержанное, поврежденное и дисгармоничное развитие)	<p>1) учебные трудности 2) поведенческие трудности 3) принятие окружающими 4) социальная адаптация</p>

Разные типы нарушений у ребенка обуславливают лишь некоторое различие в запросах семьи, однако можно четко выделить общие для всех семей значимые проблемы, ответственность за решение которых перекладывается частью родителей на педагога, что может также способствовать эмоциональному выгоранию и истощению, нарушению психологической безопасности (ее компонентов «уверенность в себе как в профессионале» и «удовлетворенность собой как субъектом профессиональной деятельности»). Кроме того, излишние ожидания от педагога и неадекватная требовательность к нему со стороны родителей приводят к невозможности сотрудничества между ними и педагогами, что не позволяет педагогу в полной мере реализовать свои профессиональные возможности и наносит непоправимый вред (прямой и косвенный) всем участникам инклюзивного образовательного процесса.

В структуре воспитательно-образовательных запросов родителей, предъявляемых к педагогу, работающему с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, четко прослеживаются три группы: образовательные, психологические и социальные. Не составит труда предположить, что значительное разнообразие, широта и сложность запросов и требований со стороны родителей могут привести к возникновению ощущения беспомощности и перегруженности у педагога инклюзивной группы, где детей с ОВЗ, как правило, несколько.

Личностные особенности педагога дошкольного учреждения тоже вносят свой «вклад» в проблему нарушения его психологической безопасности. К таковым личностным чертам можно отнести, например, низкие стрессоустойчивость и конфликтологическую компетентность, подверженность эмоциональному выгоранию, недостаточную толерантность к детям с особенностями развития, авторитарность в общении и взаимодействии, поведенческую и коммуникативную ригидность, низкий уровень психологической готовности к инклюзии, отсутствие инклюзивного мировоззрения и ряд других.

Поскольку, как известно, среда и личность, находящаяся в ней, тесно взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга, то и среда, обладающая характеристиками небезопасности, преломленная в субъективном восприятии ее субъекта, будет с высокой долей вероятности обуславливать возникновение состояния психологической небезопасности личности педагога.

Таким образом, еще одним фактором психологической безопасности педагога будет его индивидуальное восприятие образовательной среды как опасной или относительно безопасной.

Факторы, влияющие на психологическую безопасность педагогов дошкольных образовательных учреждений, можно разделить на объективные (внешние) и субъективные или внутренние (рис.).

К объективным факторам относятся, прежде всего, недостаточное общественное признание и недооценка на уровне общественного мнения в нашем обществе ценности профессии и труда педагога, отсутствие единой миссии в коллективе дошкольного образовательного учреждения, что выражается в направленности педагогического коллектива на формальные результаты деятельности, недостаточной солидарности и невысоком уровне сотрудничества педагогов внутри коллектива; отсутствие преемственности и системы адаптации новых работников, недостаточная методическая поддержка со стороны специалистов (дефектологов, психологов, тьюторов), негативные установки по отношению к инклюзивному образованию у родителей нормотипичных детей и ряд других.

Прежде всего, это угрозы и риски, связанные с родителями детей с ОВЗ, а именно: завышенные требования при недостаточном уровне мотивации к систематической работе с ребенком, нежелание активно участвовать в учебно-воспитательном процессе, потребительское отношение, претензии и критика действий педагога, игнорирование требований педагога, нарушение этических норм, низкий уровень культуры некоторых родителей.

Можно выделить также ряд субъективных факторов, которые определяются индивидуальными особенностями педагогов дошкольных образовательных учреждений и выступают препятствиями к полноценной реализации идей и методов инклюзивного образования. Прежде всего, это отсутствие инклюзивного мировоззрения, восприятие инклюзивной среды как опасной, некомпетентность в инклюзивной педагогике и психологии и, как следствие, низкий уровень психологической готовности к инклюзии.



Рисунок. – Схема индивидуального восприятия педагогами дошкольных учреждений образовательной среды как психологически опасной

Конечно, не последнюю роль играют и индивидуальные особенности педагогов, такие, как заниженная самооценка, тревожность, низкая стрессоустойчивость, неуверенность, негативный опыт самореализации, негативный опыт взаимодействия с родителями детей с ОВЗ.

Именно эти факторы мы можем рассматривать в качестве рисков нарушения психологической безопасности педагогов.

Согласно данным проведенного Н.И. Кольчугиной с соавторами исследования психологических угроз, которые могут возникать перед педагогом различных ступеней образования, наиболее актуальными в его профессиональной деятельности являются риски и угрозы, связанные с высокими нагрузками, ухудшением соматического и психологического здоровья, агрессивным отношением со стороны родителей и детей, нарушениями взаимоотношений с родителями учеников, низким материальным статусом. При этом наибольшей значимостью обладают риски, связанные с личностью самого педагога (его психоэмоциональным состоянием), со взаимодействием педагога с родителями, обучающимися, коллегами и администрацией (агрессия, конфликтные взаимоотношения) [13].

Выявленные психолого-педагогические угрозы и риски показывают необходимость развития у педагога компетенций, направленных на обеспечение эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости, способности к саморегуляции, самопознанию, навыка тайм-менеджмента, выстраивание эффективных коммуникаций со всеми участниками образовательных отношений. Востребованным становится поиск ресурсов улучшения психоэмоционального состояния – резильентности и жизнестойкости педагога [13].

И, наконец, еще одним значимым внешним фактором системного и организационного характера, влияющим на все компоненты состояния психологической безопасности, согласно А.С. Бысюк, является стихийный характер инклюзии (неподготовленность среды, неучитывание особенностей дефекта детей с ОВЗ) [7]. Яркий пример стихийной инклюзии – ситуация из нашего опыта, когда неречевой ребенок со сложным множественным нарушением развития (остаточное зрение, тяжелый порок развития челюстно-лицевой области, интеллектуальные нарушения) был механически помещен в группу нормотипичных детей без предварительной оценки подготовленности среды, где полностью отсутствовали специализированное оборудование и пособия, а также в штате учреждения не имелось специалиста-тифлопедагога, в результате чего ребенок был вынужден посещать группу без особого эффекта, а только с поддержкой мамы, не имел возможности занять себя подходящим видом предметной деятельности и без педагога-тьютора был практически лишен возможности быть вовлеченным в общение со сверстниками, которые были ожидаемо не готовы к появлению такого ребенка и не знали способов контактирования с ним. Педагоги группы и специалисты учреждения испытывали значительные сложности во включении данного ребенка в организованную образовательную деятельность, ребенок же, страдая от неподготовленности среды, проявлял нежелательное поведение в виде

аутостимуляции, вокализации во время любой организованной деятельности, и единственным доступным способом успокоить его во время фронтальных форм деятельности было взять его на руки на все время занятия. Подобным же примером являлись многочисленные случаи помещения в массовую группу детей с выраженными формами расстройств аутистического спектра, сопровождавшимися интеллектуальными, эмоционально-волевыми и поведенческими нарушениями, препятствовавшими полноценному участию ребенка в организованной образовательной деятельности. Среда и педагоги учреждения в этих случаях также были не готовы к инклюзии организационно и методически, а сопровождения тьюторов родителям этих детей удалось добиться только через несколько лет. Отсутствие специализированного статуса группы не позволяло отрегулировать вопросы численности детей, насыщения группы специальным оборудованием (например, учебной мебелью со зрительными ограничителями, карточками PECS и др. необходимыми пособиями), обеспечения штатом специалистов и внедрения коррекционной образовательной программы, в результате чего педагоги и специалисты учреждения были вынуждены сами насыщать среду пособиями, продумывать формы деятельности, позволяющие осуществлять образовательную деятельность с как можно меньшим ущербом для нормотипичных детей, формировать менее эффективные АООП (адаптированные общеобразовательные программы), чем это было бы возможно в случае оказания им систематической супервизорской и методической поддержки. Все это сказывалось на самоощущении, самочувствии педагогов и приводило к переживанию ими фрустрации от осознания недостаточной эффективности своей профессиональной деятельности и состояния психологической небезопасности.

Таким образом, исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что для обеспечения психологической безопасности педагога инклюзивного дошкольного образовательного учреждения как важнейшего фактора эффективности его деятельности актуально решение следующих задач:

- решение проблемы необходимой и достаточной помощи со стороны тьюторов и специалистов-дефектологов;

- организация целенаправленной и систематической просветительской работы с педагогами по расширению кругозора в медицинском и психологическом аспектах взаимодействия с детьми с ОВЗ с учетом их диагноза, осуществленная в тесном сотрудничестве со специализированными организациями, учреждениями и фондами (центры психолого-медико-социального сопровождения, родительские и медицинские ассоциации, благотворительные фонды, учреждения высшего профессионального образования и др.), имеющими практический опыт работы с подобной категорией детей, а также доступ к технологиям медицинской и психолого-педагогической диагностики и коррекции данного нарушения;

- доступ к педагогическим технологиям, программам обучения, техникам и приемам работы с детьми с учетом их дефекта;

- супервизорская поддержка профессиональной деятельности (консилиумы со специалистами других профильных учреждений и организаций по сложным педагогическим случаям);
- система психологической поддержки педагогов (включает кризисное психологическое консультирование и меры по предупреждению эмоционального выгорания и профессиональной деструкции педагогов).

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Издательство «Мысль», 1991. – 299 с.
2. Бабич, О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов / О.И. Бабич, Т.А. Терехова // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 31. – С. 48–52.
3. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования / И.А. Баева // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 11–17.
4. Беляева, П.И. Взаимосвязь психологического благополучия педагога начальной школы с личностными особенностями / П.И. Беляева // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: сб. науч. ст. – Витебск, 2022. – С. 19–24.
5. Беляева, П.И. Психологическая безопасность школьника как психическое состояние / П.И. Беляева // Психология обучения. – 2012. – № 8. – С. 113–121.
6. Беляева, Т.Б. Модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в начальном звене школы / Т.Б. Беляева, П.И. Беляева, М.Б. Калашникова // Педагогика. – 2020. – Т. 84, № 11. – С. 63–72.
7. Бысюк, А.С. Стихийная инклюзия как фактор риска психологической безопасности образовательной среды школы / А.С. Бысюк // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф., Тверь, 26–28 марта 2015 г. / Тверс. гос. ун-т. – Тверь, 2015. – Вып. 14. – С. 308–313.
8. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 504 с.
9. Глухова, Е.С. Проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования / Е.С. Глухова, С.А. Литвина // Психология обучения. – 2013. – № 1. – С. 28–39.
10. Ефимова, Н.С. Психологическая безопасность личности педагога: структура, содержание, функции / Н.С. Ефимова // Российский научный журнал. – 2011. – № 1(20). – С. 126–131.
11. Зыскина, М.А. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования / М.А. Зыскина, Н.В. Шрамко // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 201–204.

12. Калашникова, М.Б. Аутопсихологическая компетентность учителя как условие психологической безопасности учащихся / М.Б. Калашникова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании: сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 10–11 окт. 2018 г.: в 2 ч. / под общ. ред. Л.А. Цветковой, Е.Н. Волковой, А.В. Микляевой. – Ч. 2. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2018; Крайник, В.Л. Ключевые проблемы инклюзивного образования в современной школе / В.Л. Крайник, В.В. Ерохин // Мир науки, культуры, образования. 2019. – № 2(75). – С. 222–224.

13. Кольчугина, Н.И. Психологические риски и угрозы в профессиональной деятельности современного педагога / Н.И. Кольчугина, Е.А. Шмелева // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: сб. науч. тр. по материалам VI Междунар. науч.-практ. конф., Саранск, 18 марта 2022 г. / Мордовск. гос. пед. ун-т имени М.Е. Евсевьева. – Саранск, 2022. – С. 43.

14. Мартынова, Е.А. Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования / Е.А. Мартынова, Н.А. Романович // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – Вып. 2(19). – С. 40–47.

15. Микляева, А.В., Этическая регламентация как ресурс в разрешении проблем взаимодействия субъектов образования в условиях интеграции и инклюзии / А.В. Микляева, Е.К. Веселова, Г.В. Семенова, Е.В. Бахвалова // Интеграция образования. – 2019. – Т. 23, № 3. – С. 423–439.

16. Параничева, Т.М. Динамика состояния здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.М. Параничева, Е.В. Тюрина // Новые исследования. – 2012. – № 4(33). – С. 68–78.

17. Профессиональное выгорание школьных учителей. Результаты всероссийского исследования программы «Я Учитель» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https:// yandex.ru/promo/education/articles/issledovanieprofessionalnogo-vygoraniya-uchitelej](https://yandex.ru/promo/education/articles/issledovanieprofessionalnogo-vygoraniya-uchitelej). – Дата доступа: 30.06.2021.

18. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: науч.-метод. материал / под ред. проф. И.А. Басовой. – Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2008. – С. 174.

19. Слюсарева, Е.С. Исследование удовлетворенности как критерия психологической безопасности родителей в инклюзивной образовательной среде / Е.С. Слюсарева, Н.Н. Мизина // Проблемы современного образования. – 2022. – № 6. – С. 89–103.

20. Сыманюк, Э.Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Э.Э. Сыманюк. – Самара, 2005. – 44 с.

21. Тихонова, И.В. Проблемы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования школьников / И.В. Тихонова, Н.С. Шипова, Е.А. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 6(105). – С. 267–276.