

Эйнер Денис Арнольдович

магистрант

Научный руководитель

Елисеев Владимир Константинович

д-р пед. наук, профессор, профессор, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический

университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ПЕДАГОГА ПРИ ВХОЖДЕНИИ В ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ: ДИАГНОСТИКА И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются психологические барьеры, возникающие у педагога на этапе перехода к работе в условиях инклюзивного образования. Анализируются виды барьеров: личностные (страхи, стереотипы, неуверенность), профессиональные (дефицит компетенций, ролевая неопределённость) и организационные (отсутствие поддержки, ресурсный дефицит). Предлагаются подходы к диагностике и пути преодоления барьеров через рефлексивные практики, супервизию и создание поддерживающей профессиональной среды. Делается вывод о необходимости системной работы с личностной готовностью педагога как условия успешной реализации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологические барьеры, педагог, диагностика, рефлексия, супервизия.

Внедрение инклюзивного образования в современную школу предполагает не только обновление нормативной базы и методического обеспечения, но и серьёзную трансформацию профессионального мировоззрения учителя. Согласно исследованиям С.В. Алёхиной, решающим фактором успешности инклюзивной практики становится не столько наличие ресурсов, сколько внутренняя позиция педагога, его готовность принимать новые вызовы. Технические условия –

оборудованные кабинеты, адаптированные программы, тьюторская поддержка – могут быть созданы, однако без глубокого личностного принятия инклюзивных принципов они остаются пустой формальностью. В.В. Хитрюк также акцентирует внимание на том, что ценностные ориентации учителя лежат в основе формирования инклюзивной образовательной среды и требуют систематической рефлексии профессиональных убеждений. В связи с этим изучение психологических препятствий, с которыми сталкивается педагог на начальном этапе инклюзивной деятельности, приобретает особую актуальность.

Под психологическим барьером в профессиональной деятельности понимается внутреннее препятствие, ограничивающее эффективность профессионального поведения и вызывающее состояние эмоционального дискомфорта. В условиях инклюзии такие барьеры возникают на стыке сложившихся профессиональных стереотипов и новых требований, предъявляемых к педагогу. Как отмечает Э.Ф. Зеер, профессиональные деформации и ригидность установок являются серьёзным ограничением для развития личности специалиста в изменяющихся условиях. Барьеры могут проявляться по-разному: от явного сопротивления до скрытого избегания, от эмоционального истощения до формального выполнения обязанностей. При этом, как показывает практика, большинство педагогов не осознают собственные барьеры, что делает их особенно опасными.

На личностном уровне наиболее распространёнными препятствиями для педагога выступают страх и сомнение в собственных силах. Учителя с большим стажем, привыкшие действовать по отработанной схеме, оказываются в ситуации, где старые приёмы перестают давать результат, а новые ещё не опробованы. Возникающее чувство растерянности нередко перерастает в стойкое нежелание включаться в инклюзивные формы работы. Серьёзным тормозом служат и укоренившиеся стереотипы: убеждения, что дети с ментальными нарушениями должны обучаться изолированно, что инклюзия ухудшает качество обучения для всех, что «с такими детьми нужно специальное образование». Подобные установки закрывают путь к поиску альтернативных стратегий и новым педагогическим решениям. Неуверенность усиливается и от того, что у педагога часто нет

опыта общения с детьми с ОВЗ, он плохо представляет их психологические и физические особенности. Прибавляется страх перед неизвестным и опасение осуждения со стороны родителей или коллег – всё это делает внутреннее сопротивление особенно сильным.

Профессиональные барьеры связаны с дефицитом конкретных знаний и умений. Педагог понимает необходимость дифференцированного подхода, но не владеет технологиями адаптации учебного материала, не знает особенностей работы с детьми различных нозологических групп. Ролевая неопределённость, возникающая в инклюзивном классе, также усиливает напряжение: учитель перестаёт быть только транслятором знаний, превращаясь в организатора взаимодействия, координатора команды специалистов и посредника между ребёнком, родителями и другими участниками образовательного процесса. В этой ситуации, как подчёркивает А.К. Маркова, нарушается привычная профессиональная идентичность, что всегда болезненно переживается и может приводить к профессиональным кризисам. Отсутствие чётких критериев успешности в инклюзивной практике также дезориентирует педагога: успех измеряется не только академическими достижениями, но и социальной адаптацией ребёнка, его эмоциональным благополучием, прогрессом в коммуникации.

Организационные барьеры, в свою очередь, создаются внешними условиями. Отсутствие методической и психологической поддержки, избыточная нагрузка, неясность требований и противоречивость позиций участников образовательного процесса усиливают личностные и профессиональные трудности. Как показывают исследования, педагоги, работающие в инклюзивной среде, часто оказываются в ситуации профессиональной изоляции, что ведёт к эмоциональному истощению и снижению эффективности деятельности. По мнению Н.В. Кузьминой, профессиональное развитие педагога невозможно без внешней поддержки и создания условий для личностно-профессионального роста. В этом контексте организационные барьеры выступают не просто внешним фоном, а активным фактором, усиливающим внутреннее сопротивление и тормозящим профессиональную адаптацию.

Преодоление психологических барьеров невозможно без учёта индивидуально-типологических особенностей личности педагога. Как отмечает Э.Ф. Зеер, одни учителя более склонны к ригидности установок и сопротивлению изменениям, другие – более гибки и открыты новому опыту. В связи с этим диагностика барьеров должна учитывать не только уровень профессиональной компетентности, но и такие личностные характеристики, как тревожность, самооценка, локус контроля и способность к саморегуляции. Педагоги с высоким уровнем тревожности чаще испытывают страх перед новыми ситуациями и нуждаются в более мягких формах сопровождения. Педагоги же с завышенной самооценкой могут не осознавать собственных дефицитов, что требует особой тактики в работе с ними. Таким образом, индивидуализация подходов к диагностике и преодолению барьеров становится необходимым условием эффективной работы с педагогом. Без учёта личностных особенностей любые программы поддержки будут носить общий, формальный характер и не достигнут цели.

Диагностика психологических барьеров является важным этапом работы по их преодолению. Однако, как отмечает А.К. Маркова, многие барьеры не осознаются педагогом и проявляются косвенно – через сопротивление, избегание или раздражение. В связи с этим диагностика должна включать не только опросные методы, но и наблюдение за профессиональным поведением, включение педагога в рефлексивные практики и беседы, позволяющие выявить скрытые установки. Важным принципом такой работы является безоценочность: цель диагностики – не выявление «неготового» педагога, а помощь в осознании собственных ограничений и поиске путей профессионального развития. Рефлексивные практики, описанные в исследованиях В.К. Елисеева, позволяют педагогу осознавать свои автоматические реакции, видеть альтернативные способы действия в сложных ситуациях и переживать неудачу как материал для профессионального роста.

Важным аспектом преодоления психологических барьеров является формирование у педагога позитивной профессиональной мотивации. Как подчёркивает А.К. Маркова, мотивационная сфера личности определяет не только направленность профессиональной деятельности, но и готовность к

профессиональному развитию. В инклюзивном контексте это означает, что педагог должен не просто «принимать» новые требования, а видеть в них смысл, возможность профессионального роста и личностной самореализации. Создание ситуаций успеха в инклюзивной практике, демонстрация положительных результатов работы с детьми с ОВЗ, обмен успешным опытом с коллегами – всё это способствует формированию устойчивой положительной мотивации. В свою очередь, поддержка со стороны администрации, признание труда педагога и создание условий для профессионального общения укрепляют его уверенность в собственных силах и снижают эмоциональное напряжение. Именно мотивационный компонент становится тем внутренним ресурсом, который позволяет педагогу не только преодолевать возникающие барьеры, но и воспринимать их как естественную часть профессионального пути.

Важным ресурсом преодоления психологических барьеров является профессиональное сообщество, в котором педагог может получать обратную связь, делиться трудностями и находить поддержку. Как показывает практика, педагоги, работающие в изоляции, значительно чаще испытывают эмоциональное истощение и теряют профессиональную уверенность, чем те, кто включён в систему регулярных профессиональных контактов. Формы такой поддержки могут быть различными: методические объединения, супервизионные группы, наставничество, участие в профессиональных конкурсах и конференциях. Особое значение имеет супервизия, которая позволяет педагогу не только обсудить сложные случаи, но и увидеть их с новой точки зрения, обнаружить собственные «слепые зоны» и скорректировать профессиональное поведение. Как отмечает В.К. Елисеев, рефлексивная культура педагога формируется именно в процессе совместного анализа профессиональных ситуаций, когда педагог учится видеть себя со стороны и оценивать свои действия не как личностный успех или неудачу, а как профессиональный выбор, подлежащий осмыслению и корректировке. В этом контексте профессиональное сообщество становится не просто местом обмена опытом, а пространством, где педагог может безопасно проживать трудности и находить новые смыслы своей деятельности.

Итак, психологические барьеры, с которыми сталкивается педагог на старте инклюзивной практики, – это не признак его профессиональной слабости, а естественный этап вхождения в новую для него реальность. Их возникновение говорит не о неготовности учителя, а о масштабе и глубине тех изменений, которые несёт с собой инклюзия. Вместо того чтобы жёстко преодолевать эти барьеры, система образования должна поддерживать педагога в их осознании и переработке, помогая превращать внутренние препятствия в точку роста. Без выстроенной системы психолого-педагогического сопровождения любые нормативные и организационные шаги по внедрению инклюзии так и останутся на бумаге. Ключевая задача – не разовые акции поддержки, а постоянная, последовательная работа образовательной организации по укреплению личностного фундамента педагога, который остаётся главным действующим лицом всех инклюзивных преобразований.

Список литературы

1. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алёхина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, №1. – С. 136–145. DOI 10.17759/pse.2016210112. EDN VSEQJB
2. Елисеев В.К. Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности: автореф. дис. ... докт. пед. наук / В.К. Елисеев. – М., 2005. – 44 с. EDN NICNIZ
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2019. – 336 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с. EDN JXXRWO
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 312 с. EDN YQCSJKT
6. Хитрюк В.В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект / В.В. Хитрюк // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2013. – №4. – С. 102–111.