

УДК 376:005.95/.96
ББК 88.8-7:74.044.6

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-4-83-88

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК РЕСУРС ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. А. Безбородова, Л. В. Земскова, А. С. Жук

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия учителя с инклюзивной образовательной средой и влияние данной среды на его профессиональное и личностное развитие. Авторы представили барьеры и трудности работы учителя с детьми с ОВЗ в «инклюзивной школе» общего начального образования; поиск психолого-педагогической поддержки для учителя и технологий эффективности инклюзивного образования. В статье представлено эмпирическое изучение ситуации развития инклюзивной практики обучения и запросов учителей. Авторы указывают на связь между удовлетворенностью учителя работой и общением учителей в профессиональных педагогических кругах, что делает это основным ресурсом педагогической работы с детьми с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде. Авторы считают, что жизнестойкость и удовлетворенность работой учителей служит основой для разработки технологий и методов педагогической поддержки педагога в процессе преодоления возникающих трудностей в профессиональной педагогической деятельности. Результаты этой поддержки являются основой для дальнейшей разработки технологий и научно-практических рекомендаций для учителей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, трудности в профессиональной деятельности, личностные ресурсы для преодоления трудностей, удовлетворенность работой, жизнестойкость.

RESILIENCE AS A RESOURCE FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A TEACHER IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION

L. A. Bezborodova, L. V. Zemskova, A. S. Zhuk

Abstract. The article deals with the problem of interaction between teachers and inclusive educational environment and the impact of this environment on their professional

© Безбородова Л. А., Земскова Л. В., Жук А. С., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

and personal development. The authors present the barriers and challenges of working with disabled children in an „inclusive school” of general primary education; the search for psychological and pedagogical support for the teacher and technologies for effective inclusive education. The article presents an empirical study of the situation of inclusive teaching practices development and teachers’ demands. The authors point to the link between teacher satisfaction and teacher communication in professional settings, making it a key resource for teaching children with disabilities in an inclusive education environment. The authors believe that resilience and satisfaction of teachers is the basis for developing technologies and methods to support educators in overcoming emerging challenges in professional teaching practice. The results of this support form the basis for the further development of technologies and scientific and practical recommendations for teachers.

Keywords: *inclusive education, difficulties in professional activities, personal resources to cope with difficulties, job satisfaction, resilience.*

В период модернизации образования важно создать условия включения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в инклюзивную образовательную среду. В это время приоритетной становится педагогическая жизнестойкость учителя инклюзивной школы как полифункциональная деятельность, в которой интегрированы интеллектуальные, ценностные и информационные условия, способные направлять личностное развитие учителя. Жизнестойкость – это процесс формирования эмоционального интеллекта педагогов и обучающихся как фактора их взаимодействия и создания новых технологий педагогической деятельности.

Авторы теории жизнестойкости Мадди, Кошаба, Харви [1] определяют ее как особый склад личности, который характеризуется измерением способности личности противостоять стрессовой ситуации при сохранении внутреннего баланса и эффективности их профессиональной деятельности. Роль личности особенно подчеркивается в успешном противостоянии стрессовым ситуациям. Жизнестойкость рассматривается авторами как интегративное личностное развитие, которое включает в себя три компонента: заинтересованность, контроль, принятие риска, что предотвращает появление внутреннего стресса в стрессовых ситуациях.

В процессе инклюзивного обучения детей с ОВЗ учитель несет огромную ответ-

ственность за изменение подходов к организации и планированию образовательного процесса. Изменение обстоятельств, например, смена учителя, класса, уровня образования, изменение предъявляемых к детям с ОВЗ требований, таких как снижение объема оказываемой помощи, повышение сложности учебных заданий без учета возможностей ребенка с ОВЗ может привести как к положительному, так и к отрицательному результату в их развитии.

В то же время работа учителя инклюзивной школы выдвигает новые требования к самому педагогу, к его способностям и личностному развитию. Учитель вынужден меняться сам, приспосабливаться к новой инклюзивной учебной обстановке, что приводит к стрессу. В результате происходит снижение удовлетворенности учителя педагогической работой. Особая роль в этом процессе отводится изучению профессиональных запросов учителей, вовлеченных в процесс инклюзивного обучения школьников с ОВЗ.

Нами были использованы такие методики диагностики, как тест на жизнестойкость – авторы Леонтьев и Рассказова, а также методика Розановой – «удовлетворенность работой» [2; 3]. При этом были обнаружены субъективные трудности учителей, работающих в условиях инклюзивного образования:

- у 60% учителей отсутствует профессиональная компетентность в работе;

- 56% чувствуют разочарование, что не все дети достигают нужных результатов;

- 50% испытывают эмоциональную перегрузку на работе;

- 30% учителей упоминают нехватку времени;

- 25% указывают на чрезмерный контроль начальства и родителей;

- 27% раздражает недовольство родителей детей, у которых нет проблем со здоровьем;

- у 10% учителей возникают сложности с контролем своих эмоций.

Учителя инклюзивных школ останавливают свой выбор на квалификации работающих с детьми с ОВЗ педагогов – 21%, на организации специальных занятий – 12%, на понимание руководством школ задач и результатов обучения детей с ОВЗ – 15%. В то же время 35% учителей обнаружили отсутствие специальных способностей для преодоления сложных ситуаций. Это подтверждает ответ учителей на вопрос: «Какие способности помогают вам справиться с трудностями организации инклюзивного образования?»

10% педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, ответили, что следующие их собственные личностные качества помогают им в преодолении сложных ситуаций: чувство ответственности, самообладание, коммуникабельность, артистичность, креативный подход к педагогической работе. Но большинство педагогов сказали, что им сложно ответить на этот вопрос.

В педагогической деятельности учителя, работающего в инклюзивной школе, присутствует высокий уровень ответственности, а сам педагог подвержен стрессу. Неблагоприятными ситуациями инклюзивной школьной жизни являются: чувство неопределенности, конфликтные ситуации, недостаточное применение собственных способностей, а также проблемы со здоровьем.

Г. В. Акопов [4] в своих исследованиях выделяет следующие группы трудностей, с которыми сталкивается педагог в профессиональной педагогической деятельности: организационные, психолого-педагогиче-

ские, методологические, отношения с членами школьного и семейного коллектива.

Эти трудности усугубляются в процессе реализации инклюзивного образования, при котором появляются препятствия, возникающие при обучении детей с ОВЗ. Из школьной практики можно выделить следующие барьеры [4]:

- физическая недоступность образовательного пространства для детей с ОВЗ (отсутствие пандусов и лифтов в домах и школах, недоступность транспорта между домом и школой, отсутствие светофоров со звуковыми сигналами на пешеходных переходах по дороге в школу и т. д.);

- финансовые барьеры – например, дополнительные издержки на специальное педагогическое сопровождение;

- барьеры в социальных отношениях, возникающие как результат взаимоотношений учащихся и их социального контекста;

- барьеры, связанные с профессиональными отношениями среди учителей общего и специального образования, не меняющаяся система оценивания достижений учащихся и несостоятельность существующей нормативно-правовой базы.

В процессе формирования эмоционального интеллекта учителям и обучающимся [5] необходимо применять специальные технологии. Развитие технических возможностей инклюзивной школы будет способствовать постепенному переходу к междисциплинарному интегративному подходу, который обеспечивает целостность эмоциональных и рационально-логических процессов познания. Дети с ОВЗ изучают не ряд явлений в рамках одного предмета, а одно явление с помощью нескольких предметов (музыка, изобразительное искусство, технология и литературное чтение). Ведущим методом обучения в таких условиях может стать творческий проект, над которым в режиме онлайн коллективно работает команда школьников. При этом они могут разделить обязанности – кто-то хорошо может провести исследовательскую работу, кто-то оформить итоговые результаты, это надо развивать и дальше.

Для решения этой задачи подходят арт-технологии [5, с. 52–57], основными отличительными чертами которых являются персонализация, творческий характер деятельности и стремление постичь природу эмоциональной выразительности личности. Для большинства детей с ОВЗ это может стать способом познания мира, которое будет проходить через разные предметы. Эти технологии формируют мотивационное и ценностное отношение учителей и учащихся к содержанию образовательного процесса. Эмоциональное восприятие материала способствует фиксации внимания и поддержанию интереса. Этот подход наиболее жизненный.

Каковы же трудности и проблемы в формировании эмоционального интеллекта как фактора взаимодействия учителя и обучающихся?

Среди них:

- недооценка в школьной инклюзивной практике роли эстетического начала;
- усиление разрыва между жизнью инклюзивной школы и культурой в данном социальном значении;
- незначительная роль, отводимая школьным предметам эстетического цикла в инклюзивном образовании;
- недостаточная кадровая обеспеченность школьного образования.

Обучение лиц с ОВЗ пониманию различий между стилями и направлениями культуры в процессе восприятия и исполнения образцов искусства – это еще одна позитивная черта, характеризующая инклюзивную школу. В ходе обучения на определенном этапе у обучающихся под влиянием педагога начинают формироваться художественно-ценностные ориентации.

Специфика организации обучения для лиц с ОВЗ заключается в учете особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья, а также в создании специальных педагогических условий. «Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение... будущей реализации, то формируе-

мая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений ребенка с ОВЗ с окружением в настоящем» [6, с. 71].

Заинтересованность педагога в инклюзивном обучении играет особую роль в появлении у него чувства удовлетворения работой. Учителя с высокой заинтересованностью следят за учебными событиями, общаются между собой, невзирая на усталость, бесконечно тратят свои усилия и время. Такие учителя способны устанавливать отношения со школьным коллективом, положительно воспринимают обучающихся с ОВЗ, занимают активную жизненную позицию, они дают положительную реакцию своего эмоционального интеллекта, что помогает им избавиться от напряженности, тревожности и депрессии. Учителя инклюзивных школ активны в отношениях с учениками и между собой и отличаются меньшей стрессовой и эмоциональной нагрузкой.

Основная составляющая личностного развития педагога инклюзивного обучения – фактор жизнестойкости, он позволяет ему активно вовлекаться в сложные ситуации работы с детьми с ОВЗ, участвовать в поиске разнообразных форм и методов для преодоления трудных ситуаций, против эмоционального стресса и неэффективных поведенческих стратегий. Позитивно-му эмоциональному благополучию учителя способствуют: преодоление сложностей, повышение самооценки, удовлетворенность работой.

При этом удовлетворенность работой является важным критерием, который означает благополучие или неудобство учителя во взаимодействии с детьми с ОВЗ. Оценку интереса к выполняемой работе и благополучие учителя объединяет удовлетворение от общения с коллегами инклюзивной школы, удовлетворенность условиями организации инклюзивного обучения.

Учителя с более высоким показателем интереса к работе положительно относятся к инклюзивному обучению детей с ОВЗ и к администрации образовательного учреждения. У них более активная позиция и они понимают свою роль в учебной деятельно-

сти и свою собственную значимость. Учителя с более высоким показателем интереса чувствуют большую ответственность за свою собственную жизнь и не переклады-

вают это на начальство и коллег. Жизнестойкость в целом способствует переоценке значимости всего, что происходит с человеком, и его дальнейшему росту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. The personality construct of hardiness, V: Relationships with the construction of existential meaning in life / S. R. Maddi, D. M. Khoshaba, R. H. Harvey [et al.] // *Journal of Humanistic Psychology*. 2011. Vol. 51, No. 3. P. 369–388. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022167810388941>.
2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
3. Розанова В. А. Психологические парадоксы в управлении. М.: Бизнес-школа, 1997.
4. Акопов Г. В. Социальная психология образования. М.: Флинта, 2000.
5. Безбородова Л. А., Безбородова М. А. Эмоциональный интеллект как важный фактор коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов // *Наука и школа*. 2018. № 3. С. 52–57.
6. Развитие образования детей с ОВЗ младшего школьного возраста: целевые ориентиры и стратегические направления / О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, О. А. Карабанова // *Альманах института коррекционной педагогики*. М.: Изд-во ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», 2019. № 36. С. 67–89.

REFERENCES

1. Maddi S. R., Khoshaba D. M., Harvey R. H. et al. The personality construct of hardiness, V: Relationships with the construction of existential meaning in life. *Journal of Humanistic Psychology*. 2011, Vol. 51, No. 3, pp. 369–388. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022167810388941>.
2. Leontiev D. A., Rasskazova E. I. *Test zhiznestoykosti*. Moscow: Smysl, 2006.
3. Rozanova V. A. *Psikhologicheskie paradoksy v upravlenii*. Moscow: Biznes-shkola, 1997.
4. Akopov G. V. *Sotsialnaya psikhologiya obrazovaniya*. Moscow: Flinta, 2000.
5. Bezborodova L. A., Bezborodova M. A. Emotsionalnyy intellekt kak vazhnyy faktor kommunikativnogo vzaimodeystviya prepodavatelya i studentov. *Nauka i shkola*. 2018, No. 3, pp. 52–57.
6. Nikolskaya O. S., Kukushkina O. I., Goncharova E. L., Karabanova O. A. Razvitie obrazovaniya detey s OVZ mladshogo shkolnogo vozrasta: tselevye orientiry i strategicheskie napravleniya. *Almanakh instituta korrektsionnoy pedagogiki*. Moscow: Izd-vo FGBNU „Institut korrektsionnoy pedagogiki RAO”, 2019, No. 36, pp. 67–89.

Безбородова Людмила Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики начального образования Института детства, Московский педагогический государственный университет

e-mail: purity2002@mail.ru

Bezborodova Ludmila A., ScD in Education, Professor, Theory and practice of primary education Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: purity2002@mail.ru

Земскова Людмила Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков в начальной школе, соискатель кафедры теории и практики начального образования, Московский педагогический государственный университет

e-mail: zemsikova.lyudmila@bk.ru

Zemskova Ludmila V., senior lecturer, Foreign languages in primary school Department, post-graduate student, Theory and practice of primary education Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: zemsikova.lyudmila@bk.ru

Жук Александр Сергеевич, педагог-психолог, ГБОУ школа № 1245 г. Москвы; соискатель кафедры теории и практики начального образования, Московский педагогический государственный университет

e-mail: as_zhuk90@mail.ru

Zhuk Alexander S., teacher-psychologist, State budgetary educational institution school No. 1245, Moscow; post-graduate student, Theory and practice of primary education Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: as_zhuk90@mail.ru

Статья поступила в редакцию 12.02.2020

The article was received on 12.02.2020