

УДК 26.452

Борозинец Наталья Михайловна, Колокольникова Мария Валерьевна

ВОСПРИЯТИЕ ПЕДАГОГАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматриваются основные подходы к изучению понятия «психологический барьер», приведена классификация психологических барьеров, а также представлен анализ восприятия педагогами психологических барьеров взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: инклюзия, образовательный процесс, педагоги, учащиеся, барьер.

Natalia Borozinets, Maria Kolokolnikova

THE PERCEPTION OF THE PSYCHOLOGICAL BARRIERS BY TEACHERS IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS

The article examines the main approaches to the study of the concept of «psychological barrier», a classification of psychological barriers, as well as the analysis of perception of teachers the psychological barriers of collaboration in inclusive educational environment.

Key words: inclusion, educational process, teachers, the barrier.

В настоящее время неоспорим тот факт, что всем детям, независимо от их физических, социальных, интеллектуальных и других особенностей, необходимо быть обязательно включенными в систему образования и воспитания со своими сверстниками. Инклюзивное образование как прогрессивная тенденция в обучении имеет большие перспективы в современном обществе и направлено на реализацию права каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, нахождения места в жизни и реализации личностного потенциала. Инклюзивный образовательный процесс предполагает существенное расширение возможностей социализации учащихся, способов их коммуникации, формирование необходимых предпосылок для включения каждого ребенка в общество.

Исходя из зарубежного опыта, можно заключить, что данный процесс не только продолжителен во времени, но и требует участия и взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, работающих с ребенком с особыми образовательными потребностями, что является необходимым условием решения проблем инклюзивного образования.

Инклюзивное образование охватывает различные социальные стороны жизни школы, направлено на преобразование моральной, материальной, педагогической среды, адаптации ее к образовательным потребностям каждого ребенка, что возможно только при тесном сотрудничестве всех участников образовательного процесса.

Практика показывает, что на начальном этапе внедрения инклюзивного образования в России возникает проблема массовой профессиональной, психологической и методической неготовности обучения «особых» детей, так как появляются проблемы на ресурсной базе обеспечения доступности, создания специальных образовательных условий для психологически комфортного пребывания в среде всех участников образовательного процесса. Это является обоснованием того, что существует целый ряд препятствий, которые имеют природу архитектурной, информационной, материальной недоступности. Однако в организациях, не имеющих подобных ресурсов, имеется положительный опыт построения инклюзивного взаимодействия при условии положительного опыта взаимодействия участников инклюзивного образовательного процесса.

На первый план выходит личность и ее психологическое восприятие среды. В условиях модернизации образования многие проблемы будут устранены, но психологическая готовность участников образовательного процесса к принятию детей с ОВЗ в учебную среду будет оказывать решающее

влияние, поэтому в данное время и в будущем следует рассмотреть спектр психологических барьеров и оценить их интенсивность и влияние на качество образовательного процесса и образовательный процесс в целом.

Барьеры могут быть архитектурные, заключающиеся в физической недоступности окружающей среды, социальные – их можно обнаружить как непосредственно в школе, так и в местном сообществе, в региональной и национальной социальной политике, в сложившейся системе законодательства, и педагогические – недостаточная педагогическая компетентность учителя, неготовность работать с ребенком с ОВЗ в условиях класса. Педагогические барьеры в большинстве случаев обусловлены некомпетентностью и неразвитостью педагогического мастерства учителей. Эти барьеры могут сопровождать всю совместную деятельность учителей и учащихся и больше зависят от сформированности личностных качеств, взаимодействующих субъектов деятельности и меньше – от внешних факторов. Также существуют деятельностные барьеры, которые характеризуются отсутствием навыков построения учебной деятельности у учащихся, и интеллектуально-творческие барьеры, определяющиеся сложностями в поиске новых идей и нестандартных решений и важные на всех этапах учебной деятельности.

В контексте нашего исследования мы делаем акцент на психологических барьерах, так как они являются основным препятствием успешного взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Психологические барьеры – это специфические психологические состояния личности, которые не позволяют ей занять активную позицию и реализовать тот или иной вид деятельности и общения. Психологический барьер может препятствовать адекватной оценке точки зрения другого исследователя (М. Г. Ярошевский), оказаться мощным фактором, тормозящим работу (О. В. Путляева, Р. Т. Сверчкова) [1]. Однако, несмотря на относительную изученность барьеров, а в отечественной психологии определена феноменология психологического барьера, его природа и роль (Б. Д. Парыгин, М. Г. Рогов, Р. Х. Шакуров, Е. В. Цуканова и др.), выделены и глубоко изучены барьеры общения и социального познания (Г. М. Андреева, И. А. имняя, В. Н. Куницына и др.), барьеры познавательной и творческой деятельности (Я. А. Пономарев, М. И. Романова, Л. М. Фридман и др.), психологические барьеры в инновационной деятельности субъекта (Л. И. Подлесная, Л. С. Подымова, А. И. Пригожин, Н. Н. Сегедина, В. А. Сластенин и др.), рассматриваются барьеры и в педагогической психологии (О. Г. Барвенко, Н. А. Подымов и др.), в рамках которой предложены различные классификации барьеров (Н. В. Видинеев, А. А. Гончарова, О. Е. Ельникова, И. А. Зимняя, И. А. Колесникова, В. А. Лабунская, А. К. Маркова и др.) [2].

Психологические барьеры влияют на качество педагогического взаимодействия, о чем пишут авторы В. А. Кан-Калик, А. К. Маркова, Р. М. Грановская, А. А. Реан и др. В педагогическом взаимодействии были выделены различные виды барьеров, изучены их характеристики и влияние на ситуацию взаимодействия, предложены соответствующие их классификации. Так, восемь наиболее типичных барьеров взаимодействия, выявленных В. А. Кан-Каликом («барьер» несовпадения установок; «барьер» боязни класса; «барьер» отсутствия контакта; «барьер» сужения функций общения; «барьер» негативной установки на класс; «барьер» прошлого негативного опыта общения с данным классом или учеником; «барьер» боязни педагогических ошибок; «барьер» подражания).

А. К. Маркова предлагает классификацию психологических барьеров, основанную на трех направлениях:

- барьеры первого направления заключены в самой учебной деятельности. Согласно автору это барьеры постановки и решения педагогических задач, выражающиеся в недостаточно полном и точном планировании результата их действия, отсутствии учета прошлых ошибочных действий, недостаточной гибкости изменения и перестраивания задач по ходу урока, сужения их содержания за счет исключения воспитывающей и развивающей функции. Это приводит к формализации урока, снижению интереса учащихся;

- барьеры второго направления – это барьеры воздействия на личность обучающегося: «неумение видеть ученика как целостную личность, находящуюся в процессе становления и развития». В результате, обучающийся личностно не включается в общение, что вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта обеих сторон;
- барьеры третьего направления связаны с коммуникативным взаимодействием, с общением учителя и класса. Барьеры в педагогическом общении (особенно у начинающих учителей) были названы В. А. Кан-Каликом некими психологическими барьерами, которые, препятствуя нормальному общению, влияют на всю педагогическую и учебную деятельность всех его субъектов. Психологические барьеры не всегда осознаются самим учителем, соответственно он не чувствует необходимости в анализе коммуникативной ситуации и коррекции причины, вызывающей затруднения общения с классом [5].

Таким образом, мы видим, что проблема психологических барьеров изучена достаточно хорошо, однако в целом отсутствует единое понимание барьеров, неоднозначно определяется природа возникновения, имеют место лишь отдельные фрагменты исследования его содержания. Как мы указывали ранее, особую роль в инклюзивном обучении играет личность учителя, его позиция по отношению к ребенку с ОВЗ, его профессионализм. Поэтому в основу нашей классификации мы положили рассмотрение трёх основных составляющих учебной деятельности в условиях инклюзии: процессы обучения, коммуникации и влияния личности педагога на обучающихся.

Инклюзивный образовательный процесс объединяет 6 групп участников, которые являются источниками барьеров, и непосредственно субъектами, на которых направлено воздействие этих барьеров:

- 1) дети с ОВЗ, которые испытывают трудности адаптации, а также трудности коммуникации с другими субъектами инклюзивного образовательного процесса;
- 2) дети с нормативным развитием, которые испытывают трудности коммуникации вместе с детьми с ОВЗ, а также подвергаются влиянию значимых взрослых;
- 3) учителя, которые имеют проблемы недостаточной компетентности, неготовности обучать особенных детей в классе;
- 4) родители детей с ОВЗ, которые считают, что дети с ОВЗ могут не успевать за темпом обучения детей с нормативным развитием;
- 5) родители детей с нормативным развитием, которые испытывают боязнь за качество образования, а также считают, что учитель не сможет уделять достаточно времени каждому ребенку в классе;
- 6) администрация инклюзивных образовательных организаций, которая следит за соблюдением правил организации учебного процесса.

Таким образом, на основе рассмотренных нами особенностей субъектов взаимодействия в инклюзивном образовательном процессе мы выделили следующие виды психологических барьеров, которые испытывают при взаимодействии участники инклюзивного образовательного процесса: деятельностные барьеры, коммуникативные барьеры и личностные барьеры.

Такое деление психологических барьеров на виды позволяет нам определить возможные области их возникновения на разных этапах образовательного процесса, а также наметить пути преодоления выявленных барьеров.

Деятельностные барьеры связаны с трудностями организации деятельности учебного процесса в инклюзивном классе. К барьерам этого вида мы отнесли следующие: барьер неопределенности и барьер дефицита информации о результате – их связывают с формированием познавательного интереса. Эти барьеры связаны с получением информации, создающей неопределенность в удовлетворении потребности – в количестве и качестве ожидаемой ценности, в получении доступа к ней. Если есть полная определенность, субъект не испытывает интереса. Творческая работа тоже интересна прежде всего благодаря тающей в ней неопределенности.

Коммуникативные барьеры обусловлены трудностями установления коммуникативных контактов участниками инклюзивного образовательного процесса. К барьерам этого вида мы отнесли следующие: трудности в установлении контакта между педагогами и учащимися; трудности в установлении контакта между педагогами и родителями; трудности в установлении контакта между учащимися с нормативным развитием и учащимися с ОВЗ – все эти барьеры выражаются в том, что субъекты инклюзивного образовательного процесса не могут прийти к примирению, на фоне часто возникающих конфликтов невозможно построение успешного образовательного процесса.

Личностные барьеры – коммуникативные помехи, порождаемые человеческими эмоциями, системами ценностей и неумением слушать собеседника. Ценностно-ориентационный барьер отражает противоречия между ценностными альтернативами, проявляющимися в структурных составляющих ценностно-ориентационной деятельности, например: противоречия между ценностью самореализации, развития в профессии, познавательной активности и ценностью стабильности, комфортных условий профессиональной среды, ценностью расширения границ проявления себя как профессионала и ценностью упрощения задач профессионализации и т. п. Барьер отрицательной установки учителя – избегание взаимодействия с человеком по каким-либо личным причинам, барьер нахождения с ребенком с ОВЗ выражается в избегании контактов с ребенком, имеющим ОВЗ; страх негативных последствий прошлого участников – зачастую люди до такой степени находятся под влиянием суждений признанных авторитетов, что они сразу же признают их ведущую роль и не могут выработать в себе качеств, необходимых для успешного осуществления деятельности; эмоциональный барьер заключается в боязни высказываться, чтобы не быть поднятым на смех окружающими, в недостаточной уверенности в себе; упоение своими критическими способностями, чрезмерное желание успеха, внутренние конфликты, психологическая неготовность учителя к работе с «особыми» детьми – явно недостаточное владение специальными методами, приемами, средствами обучения, недостаточный уровень академической подготовки, психологическая неготовность педагогов; мотивационный барьер ведет к деструкции коммуникативного взаимодействия, включает такие образования, как несформированность потребностей в общении, наличие сверхсильной мотивации общения, вытеснение мотивов общения какими-либо другими мотивами, когда общение есть только средство.

Кроме того, искажение потребностей в общении, связанное с преобладанием эгозащитной мотивации и ведущее либо к агрессии в общении, либо к его избеганию, также, по мнению ряда исследователей, деформирует коммуникативное взаимодействие субъектов общения, барьер неверия в собственные силы, в свои возможности решить задачу. Этот барьер носит комплексный характер и состоит из более частных: барьер гиперсложности, когда педагог вначале склонен переоценивать объективную сложность задачи; боязнь авторитетов, мнения своих руководителей; укоренение в обществе различных запретов и «принципов невозможности», стереотипность мышления – использование прежнего образа мыслей, а также прежних методов и приемов для перехода к новым проблемам; семантический барьер – барьер смысловой, связанный со значением слова. Барьеры подобного рода возникают неизбежно, поскольку человек фиксирует услышанную информацию не с точностью диктофона, а преломляет воспринятое через свой личный опыт, знания, жизненные ценности, потребности, словарный запас и т. п., индивидуальные расхождения людей часто не позволяют найти общий язык, так как у каждого свои исходные позиции. Перцептуальный барьер – неадекватное восприятие, которое может проявиться в том, что человек воспринимает то, чего нет, либо не воспринимает того, что есть в действительности и тем самым создает преграды в мышлении [3].

Таким образом, эти виды барьеров будут возникать между всеми участниками образовательного процесса, но одну из центральных ролей, здесь играет восприятие педагога и его роль в возникновении, существовании, преодолении или фиксации этих барьеров, именно поэтому в качестве участников пилотажного исследования мы определили педагогов.

Нами были опрошены педагоги, прошедшие специальную подготовку или имеющие специализацию в области инклюзивного образования, в количестве 22 человек. Проведенное нами пилотажное исследование восприятия педагогами различных видов психологических барьеров взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса позволило выделить не только виды барьеров, но и степень их выраженности (рисунок). Следует отметить, что в данных результатах отражена точка зрения только педагогов, непосредственно работающих в условиях инклюзивного учебного процесса. Педагогам было предложено указать имеющиеся трудности в образовательном процессе по категориям в форме открытого вопроса и оценить значимость данной проблемы. Исследуемая нами психологическая переменная была операционализирована с помощью порядковой шкалы: значимость проблемы оценивалась по пятибалльной шкале (5 баллов – проблема значима в высокой степени, 0 баллов – проблема абсолютно незначима).

Рассмотрим полученные результаты по группам барьеров.

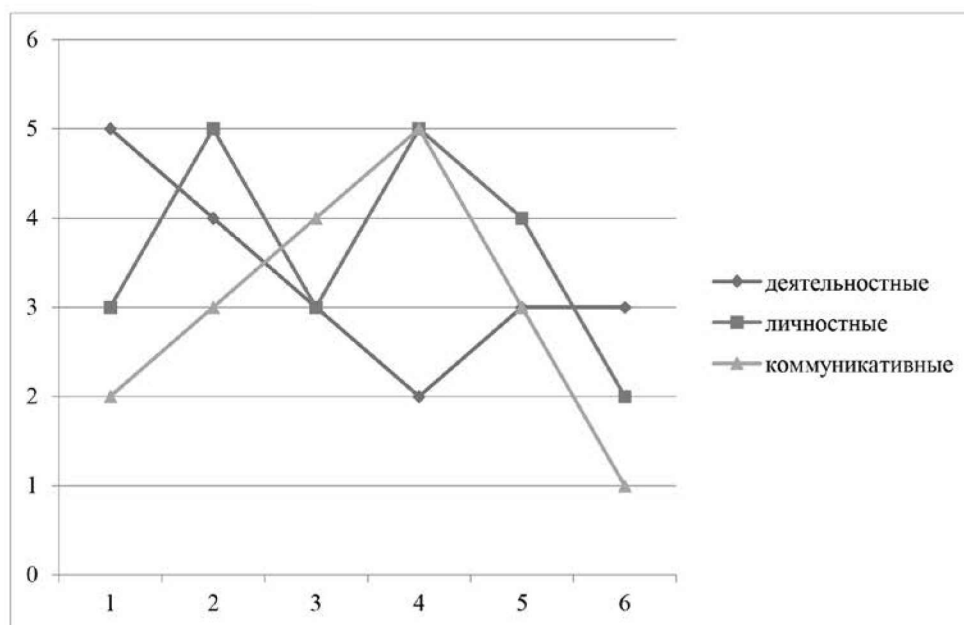


Рис. Сравнительный анализ восприятия педагогами психологических барьеров

Цифрами по горизонтальной оси в таблице обозначены следующие диады барьеров: 1 – педагоги – родители детей с ОВЗ, 2 – педагоги – ребенок с ОВЗ, 3 – педагоги – ребенок с нормативным развитием; 4 – педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, – педагоги, работающие с детьми с нормативным развитием; 5 – педагоги – родители детей с нормативным развитием, 6 – педагоги – администрация;

Итак, мы видим, что наиболее значимыми являются личностные барьеры во взаимодействии диад педагоги – ребенок с ОВЗ; педагоги, работающие с детьми с ОВЗ – педагоги, работающие с детьми с нормативным развитием; педагоги – родители детей с нормативным развитием, так как зачастую именно в этих диадах возникают коммуникативные помехи, порождаемые человеческими эмоциями, системами ценностей. Вторые по значимости – это деятельностные барьеры, наиболее ярко выражены в диадах: педагоги – родители детей с ОВЗ; педагоги – ребенок с ОВЗ, так как в этих диадах возникают трудности организации инклюзивного образовательного процесса. Коммуникативные барьеры ярко выражены в диадах: педагоги – ребенок с нормативным развитием; педагоги, работающие

с детьми с ОВЗ, – педагоги, работающие с детьми с нормативным развитием; педагоги – родители детей с нормативным развитием, так как именно в этих диадах возникают трудности установления коммуникативных контактов.

Таким образом, психологические барьеры являются очень серьезным препятствием для развития инклюзивного образовательного процесса, и по нашей классификации все барьеры присутствуют в разных диадах, однако они могут иметь различную степень выраженности, и это дает нам возможность предполагать, что основные участники нашей работы – это именно педагоги. Вследствие этого необходимо исследовать специфику проявления различных барьеров по категориям субъектов инклюзивного образовательного процесса, а также условия преодоления психологических барьеров взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса

Литература

1. Алехина С. В. Поддержка учителя в инклюзивном образовании // Современная зарубежная психология. 2014. № 3. С. 5–15.
2. Анисимов А. И. Социально-психологические критерии оценки социального здоровья учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук [РГПУ им. А. И. Герцена]. СПб., 2011. 24 с.
3. Дунаевская Э. Б. Психологические основания профессионального развития учителей коррекционных классов общеобразовательных школ // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Волгоград: Перемена, 2011.
4. Кулагина Е. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Опыт коррекционных и интеграционных школ // Социологические исследования. 2009. № 2. С. 107–116.
5. Малофеев Н. Н. Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 44–54.