

## ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ БАРЬЕРОВ И ТРУДНОСТЕЙ КОММУНИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

**Воронова Елизавета Викторовна**

магистрант Костромской государственной университет (КГУ) Россия, г. Кострома

### **Study of professional barriers and communication difficulties of education professionals working with children with disabilities**

*Elizaveta Voronova*

*Undergraduate Kostroma State University, Russian, Kostroma*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования профессиональных барьеров и трудностей коммуникации специалистов образования, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (на примере сравнения двух групп учителей начальных классов: учителя, работающие с детьми с типичным развитием, и учителя, работающие в условиях инклюзии). Автор описывает специфику профессиональных барьеров и трудностей коммуникации учителей, работающих с детьми с ОВЗ, возможные причины их возникновения.

**Abstract.** The article presents the results of a study of professional barriers and communication difficulties of education professionals working with children with disabilities (for example, a comparison of two groups of primary school teachers: teachers working with children with typical development, and teachers working under inclusion). The author describes the specifics of professional barriers and communication difficulties of teachers working with children with disabilities, possible causes of their occurrence.

**Ключевые слова:** инклюзия, профессиональные барьеры, трудности коммуникации, дети с ограниченными возможностями здоровья, учителя, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

**Keywords:** inclusion, professional barriers, communication difficulties, children with disabilities, teachers working with children with disabilities.

Педагогические профессии относят к системе «человек» - «человек», следовательно, основное содержание педагогических профессий составляют взаимоотношения с людьми. Педагог должен хорошо знать и представлять деятельность учащихся, их особенности и возможности. Эти требования особо актуальны в современных условиях «перестройки» отечественной системы образования, связанной с переходом к инклюзивному образованию. Что предполагает максимальный учет индивидуальных психофизических и личностных особенностей учеников, создание специальных условий, способствующих полноценному развитию детей, получению качественного образования каждым. Исходя из этого, необходимо обозначить все возможные профессиональные барьеры и коммуникативные трудности

специалистов образования, работающих с детьми с ОВЗ.

Целью нашей научно-исследовательской работы является изучение профессиональных барьеров и трудностей коммуникации специалистов образования, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим нами были использованы следующие методики: «Психологический портрет учителя» (Г. Резапкина, З. Резапкина), тест коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Ю. З. Гильбуха), методика «Самоанализ затруднений в деятельности учителя» (Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх).

*Мы попытались выявить не только сами барьеры, но и понять возможные причины их возникновения.*

В исследовании приняли участие 50 учителей начальных классов общеобразовательных школ г. Костромы и Костромской области: 25 человек – учителя, работающие с детьми с типичным развитием, 25 человек – учителя, работающие с детьми с ОВЗ. Возраст учителей от 23 до 69 лет, средний возраст – 41 год. Педагогический стаж работы от 1 до 41 года, средний педагогический стаж – 19 лет. Стаж работы с детьми с ОВЗ от 1 года до 6 лет, средний – 3 года. 78% (39 человек) опрошиваемых проходили обучение или подготовку для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в том числе с детьми-инвалидами. В инклюзивных классах обучаются дети, имеющие различные нарушения, большая часть из них – дети с задержкой психического развития и дети с нарушениями речи.

Учителя начального звена, по нашему мнению, являются наиболее показательной группой, так как большая часть детей с ОВЗ выявляется и обучается на ступени начального образования. Этот феномен можно объяснить тем, что не во всех дошкольных образовательных организациях есть психолог, отслеживание динамики развития детей, усвоение ими образовательной программы дошкольного образования осуществляется через педагогическое наблюдение, которое не всегда может зафиксировать и констатировать специфику развития ребенка. Таким образом возникают трудности выявления детей с отклонениями в развитии, в частности детей с задержкой психического развития.

Ребенок зачисляется в школу на общих основаниях. Вступивший в силу, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования регламентирует психолого-педагогическое сопровождение учащихся начальных классов, мониторинг формирования универсальных учебных действий. В ходе обучения по основной образовательной программе у ученика отмечаются сложности, неуспеваемость. Таким образом, ребенок попадает в группу риска. Психолого-медико-педагогический консилиум принимает решение о направлении ребенка на психолого-медико-педагогическую комиссию с целью уточнения образовательный маршрут обучающегося. В подобной ситуации в большинстве случаев выявляется нарушение развития по типу задержки психического развития.

Обучение детей с задержкой психического развития наиболее эффективно в условиях их включения в среду типично развивающихся сверстников. Для разработки индивидуального образовательного маршрута, подбора средств, методов и приемов обучения требуются определенные профессиональные компетенции, которыми учитель не всегда обладает. Также могут возникнуть барьеры принятия ребенка (как учителем, сверстниками, так и родителями типично развивающихся детей), трудности оценивания в процессе выполнения заданий, отслеживания индивидуальных достижений ребенка. Этим объясняется выборка исследования.

Методика «самоанализ в деятельности учителя» (Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх) состоит из двух частей: первая направлена на сбор информации о респондентах (возраст, педагогический стаж и другое), вторая часть включает в себя 30 вопросов (описание аспектов педагогической деятельности), где респондентам предлагается определить степень необходимости помощи психолога при реализации данного аспекта (высокий уровень, средний уровень, низкий уровень, помощь не требуется вообще). Мы условно разделили эти вопросы на 5 блоков: организационно методический, содержательный, аналитический, создание специальных условий, взаимодействие с участниками образовательного процесса.

Исследование показало, что учителя, работающие с детьми с ОВЗ, чаще нуждаются в помощи психолога в различных аспектах педагогической деятельности. В обеих группах одинаковый показатель в аналитическом блоке (средний уровень необходимости помощи). Это свидетельствует о том, что обе группы учителей испытывают трудности при выявлении ошибок и затруднений детей в процессе обучения, осуществлении контроля итоговых и промежуточных результатов освоения программы, при оценке динамики развития.

Явное различие обнаруживается в показателях пятого блока – взаимодействие с участниками образовательного процесса. Учителя, работающие с детьми с ОВЗ, нуждаются в помощи психолога по этому аспекту (среди их ответов преобладает средний уровень, в то время как учителям, работающим с детьми с типичным развитием, помощь не требуется вообще).

Трудности могут быть обусловлены недостаточностью знаний в области специальной психологии и педагогики, низкой информированностью об особенностях развития конкретного ребенка, его потенциальных возможностях; слабостью методической поддержки в учреждении.

Тест коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация З. Гильбуха) направлен на определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений. Позволяет определить преобладающий тип реагирования в тех или иных коммуникативных ситуациях: компетентное (человек выбирает адекватные данной ситуации способы поведения), зависимое (реакция человека на ситуацию или его поведение зависит от воздействия какого-либо фактора, например, самочувствие, настроение) или агрессивное поведение (человек проявляет необоснованную агрессию).

Исследование показало, что в ситуациях реагирования на справедливую критику учителя, обучающие детей с ОВЗ, в 2 раза чаще демонстрируют зависимое поведение, чем их коллеги, работающие с детьми с типичным развитием. В ситуациях принятия сочувствия и поддержки учителя, обучающие детей с ОВЗ, также чаще, чем их коллеги, обучающие детей с типичным развитием, проявляют зависимое поведение. При реагировании на попытку (со стороны другого человека) вступить в контакт зависимое поведение у учителей, обучающих детей с ОВЗ, проявляется в 8 раз чаще, чем у их коллег, работающих с детьми с типичным развитием.

Как мы видим, зависимое поведение чаще проявляют учителя, работающие с детьми с ОВЗ. Это может быть вызвано неблагоприятным эмоциональным состоянием, неуверенностью в себе, своей профессиональной компетенции. Таким образом, мы можем сделать вывод, что коммуникативная компетентность учителей, работающих с детьми с ОВЗ, качественно отличается, так как их поведение в различных ситуациях, встречающихся в педагогической практике, нестабильно и зависит от воздействия каких-либо факторов.

Методика «Психологический портрет учителя» (Г. Резапкина, З. Резапкина) - позволяет раскрыть психологические причины профессиональных затруднений. Тест включает 50 вопросов, разделенных на 5 блоков: «Приоритетные ценности», «Психоземotionalное состояние», «Самооценка», «Стиль преподавания», «Уровень субъективного контроля».

У учителей, работающих с детьми с ОВЗ, как приоритетная ценность преобладает концентрация на собственных переживаниях. В то время как у учителей, работающих с детьми с типичным развитием преобладает гуманистическая направленность. Возможными причинами этого являются: страх возникновения трудностей, ожидание неуспеха, недостижение поставленной цели.

У учителей, работающих с детьми с ОВЗ, преобладает неблагоприятное психоземotionalное состояние. Возможные причины: напряженность, переутомление, несоответствие ожиданий реальности.

В обеих группах преобладает демократический стиль преподавания, однако, в группе учителей, работающих с детьми с ОВЗ, либеральный стиль более ярко выражен, чем в группе учителей, работающих с детьми с типичным развитием. Причинами этого может быть: низкая самооценка, неуверенность в себе, чувство тревоги, сниженный жизненный тонус, неудовлетворенность своей работой, а также личностные особенности, жизненные установки,

опыт.

По критериям «Самооценка» и «Уровень субъективного контроля» значительной разницы не выявлено.

Исходя из того, что данная методика направлена на вскрытие психологических причин возникновения коммуникативных трудностей, мы можем предположить, что работа с детьми с ОВЗ сама по себе является фактором, усиливающим коммуникативные трудности. Речь идет, в первую очередь, о безусловном принятии каждого ребенка, уважении его личности, желании понять, посочувствовать, помочь. Также важным аспектом обеспечения эффективности учебно-воспитательного процесса является стремление педагога к получению новых знаний, нового опыта, желание меняться, развиваться.

Психологические барьеры и трудности коммуникации проявляются у всех людей в тех или иных ситуациях. Однако, проанализировав результаты исследования, мы можем сделать вывод, что специалисты образования, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья, чаще сталкиваются с профессиональными барьерами в деятельности, испытывают коммуникативные трудности, чем их коллеги, обучающие детей с типичным развитием, которые проявляются в следующем: неуверенность в себе, невладение необходимыми коммуникативными знаниями и профессиональными компетенциями, неумение планировать собственные коммуникативные действия, негативная установка на другого человека, неэффективное использование средств коммуникации и прочее.

Одной из главных задач, стоящих перед педагогом, является принятие инклюзивного образования, понимание его принципов. Многие участники образовательного процесса (руководители образовательных учреждений, учителя, родители типично развивающихся детей) оказываются не готовы к эмоциональному принятию ребенка, имеющего отклонения в развитии. Это, в свою очередь, выступает фактором возникновения профессиональных барьеров и коммуникативных затруднений (страх неизвестного, страх вреда инклюзии для других участников образовательного процесса, профессиональная неуверенность педагога, нежелание меняться, негативные установки и предубеждения и другое).

Достаточный уровень сформированности коммуникативных умений, обладание коммуникативной компетентностью значительно повышают эффективность образовательного процесса. Поэтому важно выявить всевозможные причины возникновения профессиональных барьеров и трудностей коммуникации.