

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ
ВОСПИТАТЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУПП
ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**PSYCHOLOGICAL ADAPTATION
OF TUTORS OF INCLUSIVE GROUPS
IN PRESCHOOL INSTITUTIONS
TO PEDAGOGICAL ACTIVITY**

В данной статье рассматривается современный этап развития инклюзивного образования в нашей стране, приводятся результаты эмпирического исследования готовности и адаптированности воспитателей дошкольных учреждений к профессиональной деятельности в инклюзивных группах при их переходе из общеразвивающих групп.

Ключевые слова: адаптация, адаптированность, психологическая адаптация, профессиональная адаптация, инклюзия, инклюзивная практика, педагогическая деятельность.

The present-day stage of inclusive education in our country, and some results of empirical research concerning the adaptedness of preschool tutors for professional activity in inclusive groups by their transition from all-developing groups are considered in this article.

Keywords: adaptedness, psychological adaptation, professional adaptation, inclusion, inclusive practice, pedagogical activity.

«Процесс адаптации реализуется всякий раз, когда в системе “организм – среда” возникают значимые изменения, и обеспечивает формирование нового гомеостатического состояния, которое позволяет достигать максимальной эффективности физиологических функций и поведенческих реакций. Поскольку организм и среда находятся не в статическом, а в динамическом равновесии, их соотношение меняется постоянно, также постоянно осуществляется и процесс адаптации» [1; 3].

Вопросы адаптации в системе «организм – среда» становятся особенно актуальными в системе отечественного образования, которое в настоящее время претерпевает кардинальные изменения: введение новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) на всех его ступенях, полипрограммность и вариативность образовательных программ, вступление в силу новых федеральных законов и ряда постановлений, связанных с образованием, объединение дошкольных и школьных образова-

тельных учреждений в образовательные холдинги, внедрение инклюзивной практики и многое другое [2]. Указанные выше процессы сопровождаются не только адаптацией физиологических функций и поведенческих реакций участников образовательного процесса, но и их психологической адаптацией.

Психологическая адаптация личности рассматривается как «двухсторонний процесс взаимодействия, в ходе которого происходят перемены как в личности, в психике человека в целом, так и в среде, в ее нормах, правилах, ценностях, во всех сферах духовной жизни социума и его организации» [3, с. 558].

В данной статье мы остановим свое внимание только на одном аспекте нововведений в отечественном образовании, а именно, на внедрении инклюзивной практики в нем.

В Федеральном законе от 03.05.12 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» говорится: «Государство обязано обеспечить равный доступ для всех детей с инвалидностью к образованию, и это должно происходить путем обеспечения инклюзивности системы образования» (ст. 24).

В Федеральном законе № 273-ФЗ от 29.12.12 г. (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Россий-

¹ Кандидат психологических наук, заведующая кафедрой практической психологии факультета педагогики и психологии НОУ ВПО «Российский новый университет», педагог-психолог ГБОУ Детский сад № 2572.

ской Федерации» раскрыто содержание следующих понятий (статья 2):

1) обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий;

2) инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

С.В. Алехина справедливо указывает на то, что современный этап развития инклюзивного образования в нашей стране наполнен массой противоречий, проблем и требует системных институциональных изменений, которые не происходят быстро: это изменения в профессиональном мышлении и сознании людей, начиная с психологии педагога, заканчивая экономическими и финансовыми основаниями функционирования всей системы. Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации так называемой безбарьерной среды, но, прежде всего, с проблемами социального свойства. Они включают в себя распространенные стереотипы и предрассудки, готовность или отказ педагогов, детей и их родителей принять новые принципы образования, но также недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований, непосредственно касающихся опыта отечественного инклюзивного образования, недостаточная профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения, способных реализовать инклюзивный подход. При поступлении детей с ОВЗ в образовательные учреждения большинство педагогов оказываются не готовы работать в условиях инклюзивного образования. Они сами нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями [4, с. 7–8].

Общество нужно готовить к правильному восприятию детей с ОВЗ, и начинать эту подготовку необходимо как можно раньше, в более раннем возрасте, на этапе дошкольной системы образования. Система обучения и воспитания в дошкольном учреждении позволяет подстраи-

ваться под индивидуальные образовательные потребности ребенка, используя новые формы дошкольного образования (лекотеки, службы ранней помощи, группы развития «особый ребенок», инклюзивные группы) и подходы к обучению, применяя вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания. Все это позволяет в современных условиях педагогическим коллективам изменять образовательную ситуацию и управлять инклюзивными процессами, используя командные формы работы (психолого-медико-педагогический консилиум), формы согласования и учета интересов разных участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов, администрации), диагностику и мониторинг инклюзивных процессов и т.п. [2].

Инклюзивная группа (группа комбинированной направленности) дошкольного учреждения открывается для совместного воспитания и образования здоровых детей и детей с ОВЗ. Цель работы педагогического коллектива инклюзивной группы – организация детско-взрослой общности как социальной модели, в которой каждый человек является ресурсом для другого человека [5].

В настоящее время, когда наблюдается тенденция к сокращению сети специальных коррекционных образовательных учреждений и объединению различных дошкольных и школьных учреждений в образовательные комплексы, число детей с ОВЗ с каждым годом в них возрастает. Обобщение опыта работы имеющихся инклюзивных образовательных учреждений и массовый опрос всех участников образовательного процесса, проведенный Кузнецовой Л.В. в нескольких округах г. Москвы в плане отношения к совместному обучению, рискам и условиям эффективности, выявил по некоторым пунктам значимые различия между дошкольным и школьным уровнями образовательной системы, а также показал разницу уровней готовности учреждений к инклюзивной форме образования. Главным, практически важным является тот факт, что дошкольный уровень образования (с позиции всех участников образовательного процесса) «более терпим» к включению детей даже с выраженным отставанием в интеллектуальном развитии, хотя более 50% педагогов отмечают, что дети данной категории наиболее трудны в воспитательном отношении. На школьном уровне более 70% педагогов отмечают трудности включения детей с отставанием в интеллектуальном развитии. Со стороны родителей и детей (около 60–80%) возникают сомнения

в том, смогут ли они подружиться с ребенком, имеющим нарушения в интеллектуальном и поведенческом плане. В дошкольном возрасте нарушения в поведении ребенка затрудняют его принятие, 67% родителей дошкольников и 87% родителей школьников считают необходимым проведение специальной работы по пониманию и принятию одноклассников с выраженным своеобразием в развитии и поведении. Что касается педагогов, то «следует отметить, что, несмотря на принятие в целом инклюзивной формы образования, значительное число педагогов (на уровне не ниже 30%) отмечают, что будут испытывать трудности при работе со всеми категориями детей с ОВЗ [4, с. 41].

В рамках поднимаемой проблематики было проведено эмпирическое исследование содержания профессиональной деятельности воспитателей при их переходе из групп с детьми общего развития в инклюзивные группы и возможностей выполнения ими должностных обязанностей. Этот процесс предполагает адаптацию к новым условиям и, прежде всего, адаптацию к выполнению своей профессиональной деятельности. «Психологическая адаптация затрагивает и индивидуальные особенности человека, его психику и все стороны его бытия, прежде всего социальную среду, среду его непосредственной жизнедеятельности и разнообразные виды деятельности (в первую очередь профессиональную), в которые он непосредственно включен» [3, с. 558].

С точки зрения ряда авторов, профессиональная адаптация – это [3,6]:

1) процесс вхождения человека в профессию и гармонизация взаимодействий его с профессиональной средой и деятельностью (В.П. Каширин, 2013); 2) такой процесс, посредством которого индивид, с одной стороны, удовлетворяет свои требования и ожидания, предъявляемые к профессии и условиям ее осуществления и, с другой, тем требованиям, которые к нему предъявляют структура и содержание деятельности, условия ее осуществления и те социальные группы, под контролем и участием которых протекает его профессиональная деятельность (А.А. Налчаджян, 2010).

Своеобразие профессиональной адаптации специалиста связано с обстоятельствами внешнего и внутреннего характера [3, с. 561]:

1) *внешние обстоятельства* – факторы, влияющие на процесс профессиональной адаптации, включают в себя:

а) особенности содержания, целей, организации, используемых средств, технологий профессиональной деятельности;

б) своеобразие социальных и других условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность;

в) сложившиеся системы неформальных, психологических связей и отношений сотрудников в организации;

2) *внутренние обстоятельства* – это уровень адаптационного потенциала специалиста, степень развитости адаптивности как качества личности и организма, адекватность мотивации профессиональной деятельности требованиям этой деятельности.

Результатом процесса адаптации выступает тот или иной уровень адаптированности личности. Адаптированность личности может быть [7; 8]:

– *внутренней*, когда происходит перестройка ее функциональных структур, систем при определенном изменении среды ее жизнедеятельности. В таком случае и внешние формы поведения, и деятельность личности видоизменяются и приходят в соответствие с ожиданиями среды, с идущими извне требованиями. Происходит содержательная, полная, генерализованная адаптация личности;

– *внешней*, поведенческой, приспособительной, когда личность внутренне содержательно не перестраивается и сохраняет себя, свою самостоятельность. Происходит так называемая инструментальная адаптация личности;

– *смешанной*, когда личность частично перестраивается и подстраивается внутренне под среду, ее ценности, нормы, а частично адаптируется инструментально, поведенчески, сохраняя и свое «Я», свою самостоятельность, самость.

Эмпирическое исследование проводилось в период с апреля по декабрь 2014 г. с использованием опросника В.П. Симонова «Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности», позволяющего диагностировать личностные характеристики будущего или настоящего педагога, показывающего степень сформированности и развития его профессиональных личностных качеств [8]. В исследовании приняли участие 18 воспитателей, работающих в дошкольных структурных подразделениях образовательных комплексов ЗАО г. Москвы. Полученные результаты представлены в таблице 1 и отражены на рисунке 1.

Анализ динамики полученных результатов позволил сделать следующие выводы: неизменными при переходе остались такие профессионально-личностные качества педагогов, как способность к творчеству, коммуникабельность и исполнительность. Изменения

показателей из «хорошо» и «сильно» в сторону «слабо» произошли по таким показателям, как работоспособность («↓»: 0%→33% педагогов, «N»: 61%→50%, «↑»: 50% →17%), адаптированность («↓»: 0%→22%, «N»: 61%→56% пе-

дагогов, «↑»: 39% →22%), уверенность в своих силах («↓»: 12%→28%, «N»: 55%→39%, «↑»: 33% →33%) и уровень самоуправления («↓»: 12%→22%, «N»: 55%→55%, «↑»: 33% →22%).

Таблица 1

Содержание профессиональной деятельности воспитателей при переходе из общеразвивающих групп в инклюзивные группы

№ п/п	Профессионально-личностные качества педагога	Профессиональная деятельность воспитателя (% , чел.)									
		в общеразвивающих группах				в инклюзивных группах					
			через месяц работы			через 4 месяца работы					
			слабо (1–4 б)	хорошо (5–8 б)	сильно (9–12 б)	слабо (1–4 б)	хорошо (5–8 б)	сильно (9–12 б)	слабо (1–4 б)	хорошо (5–8 б)	сильно (9–12 б)
1.	Способность к творчеству	12% (2 ч.)	44% (8 ч.)	44% (8 ч.)	12% (2 ч.)	44% (8 ч.)	44% (8 ч.)	12% (2 ч.)	44% (8 ч.)	44% (8 ч.)	
2.	Работоспособность	0% (0 ч.)	61% (11 ч.)	39% (7 ч.)	17% (3 ч.)	33% (6 ч.)	50% (9 ч.)	33% (6 ч.)	50% (9 ч.)	17% (3 ч.)	
3.	Исполнительность	12% (2 ч.)	66% (12 ч.)	22% (4 ч.)	12% (2 ч.)	66% (12 ч.)	22% (4 ч.)	12% (2 ч.)	66% (12 ч.)	22% (4 ч.)	
4.	Коммуникабельность	12% (2 ч.)	55% (10 ч.)	33% (6 ч.)	12% (2 ч.)	55% (10 ч.)	33% (6 ч.)	12% (2 ч.)	55% (10 ч.)	33% (6 ч.)	
5.	Адаптированность	0% (0 ч.)	61% (11 ч.)	39% (7 ч.)	39% (7 ч.)	50% (9 ч.)	11% (2 ч.)	22% (4 ч.)	56% (10 ч.)	22% (4 ч.)	
6.	Уверенность в своих силах	12% (2 ч.)	55% (10 ч.)	33% (6 ч.)	16% (3 ч.)	72% (13 ч.)	12% (2 ч.)	28% (5 ч.)	39% (7 ч.)	33% (6 ч.)	
7.	Уровень самоуправления	12% (2 ч.)	55% (10 ч.)	33% (6 ч.)	12% (2 ч.)	55% (10 ч.)	33% (6 ч.)	22% (4 ч.)	55% (10 ч.)	22% (4 ч.)	
8.	Коэффициент правдивости	искренность	соц. желательность		искренность	соц. желательность		искренность	соц. желательность		
		56% (10 ч.)	44% (8 ч.)		50% (9 ч.)	50% (9 ч.)		44% (8 ч.)	56% (10 ч.)		

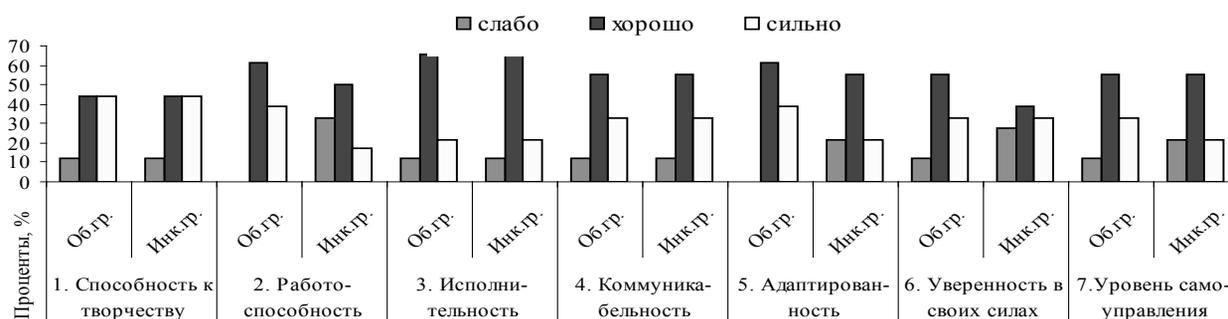


Рис. 1. Сравнительный анализ содержания профессиональной деятельности воспитателей при переходе из общеразвивающих групп в инклюзивные группы (в процентном соотношении)

Проведенный анализ позволяет сделать общий вывод для всех воспитателей инклюзивных групп: у большинства воспитателей (45%) присутствует смешанная адаптированность, у 33% воспитателей – внешняя адаптированность и только у 22% – внутренняя.

За последнее время научных публикаций, посвященных психолого-педагогическому сопровождению участников инклюзивного образовательного процесса, издано немало. Но в них, как правило, отражаются следующие моменты: модели составления основной общеобразовательной программы для инклюзивных групп ДОУ и построения образовательных маршрутов и условий включения детей с ОВЗ (Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н., 2010, 2011; Колупаева О.Ю., Кушнина А.А., Кузнецова К.И., Александрова И.А., 2012 и др.); содержание деятельности ПМПк ДОУ, включенного в инклюзивную практику (Семаго М.М., 2012 и др.); программы воспитания толерантности у детей инклюзивных групп (Дерюгина И.О., Солотина Т.Н., 2010; Сиротюк А.С., 2014 и др.) и сопровождения детей с ОВЗ (Верещагина Н.В., 2013 и др.); организация психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающих детей с ОВЗ (Закрепина А.В., 2004; Ткачева В.В., 2010 и др.) и т.п. Но до сих пор остается открытым вопрос о психологической подготовке тех родителей, которые имеют нормально развивающихся детей, при включении в их группы детей с ОВЗ.

В заключение хотелось бы отметить, что инклюзивная практика в образовательных учреждениях не может быть полностью реализована,

если не разработать комплексную психолого-педагогическую поддержку тем, кто непосредственно осуществляет образовательный процесс в данных условиях, – это педагоги, которые также нуждаются в разработке специальных программ для их сопровождения.

Литература

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988.
2. Жукова Т.С., Хмелькова М.А. Проблемы и трудности адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к школьному обучению // Образование. Научные кадры. – Выпуск 6. – М., 2013. – С. 175–177.
3. Каширин В.П. Профессиональная адаптация специалиста // Психология и педагогика : учебник для бакалавров / под общ. ред. В.А. Слестёнина, В.П. Каширина. – М., 2013. – С. 553–569.
4. Инклюзивное образование. – Выпуск 1. – М. : Центр «Школьная книга», 2010.
5. Инклюзивная практика в дошкольном образовании : пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М., 2011. – С. 36–41.
6. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Эксмо, 2010.
7. Каширин В.П. Проблема адаптации в психологии // Вестник Российского нового университета. – 2006. – № 10. – С. 4–10.
8. Симонов В.П. Педагогическая диагностика в образовательных системах. – М., 2010.