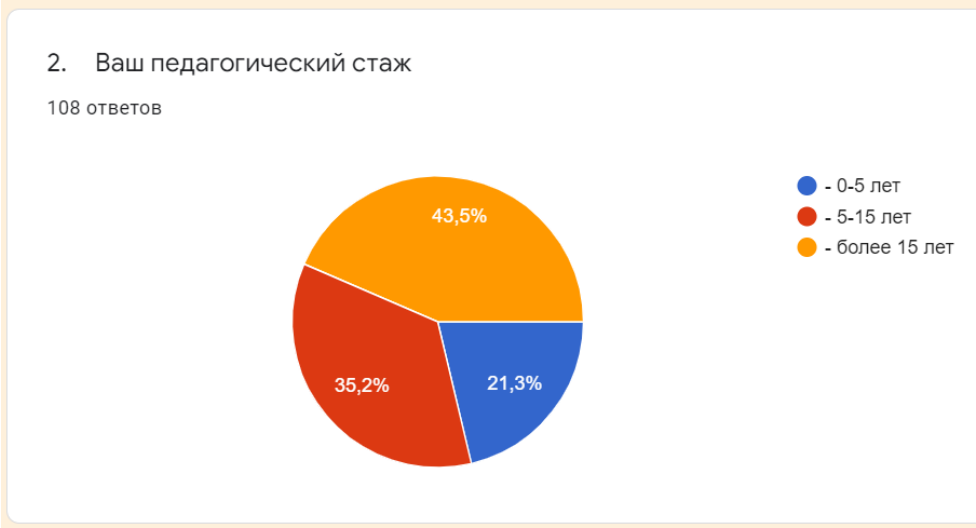
Учитель в инклюзивной школе

Анализ данных структурированного письменного опроса педагогического персонала ГБОУ Школа №1465 им. Адмирала Кузнецова, г. Москва

2021/2022 учебный год

В опросе приняли участие 108 учителей разного профиля с разным распределением стажа педагогической работы. Преимущественно в школе опытный коллектив со стажем работы более 5 лет.

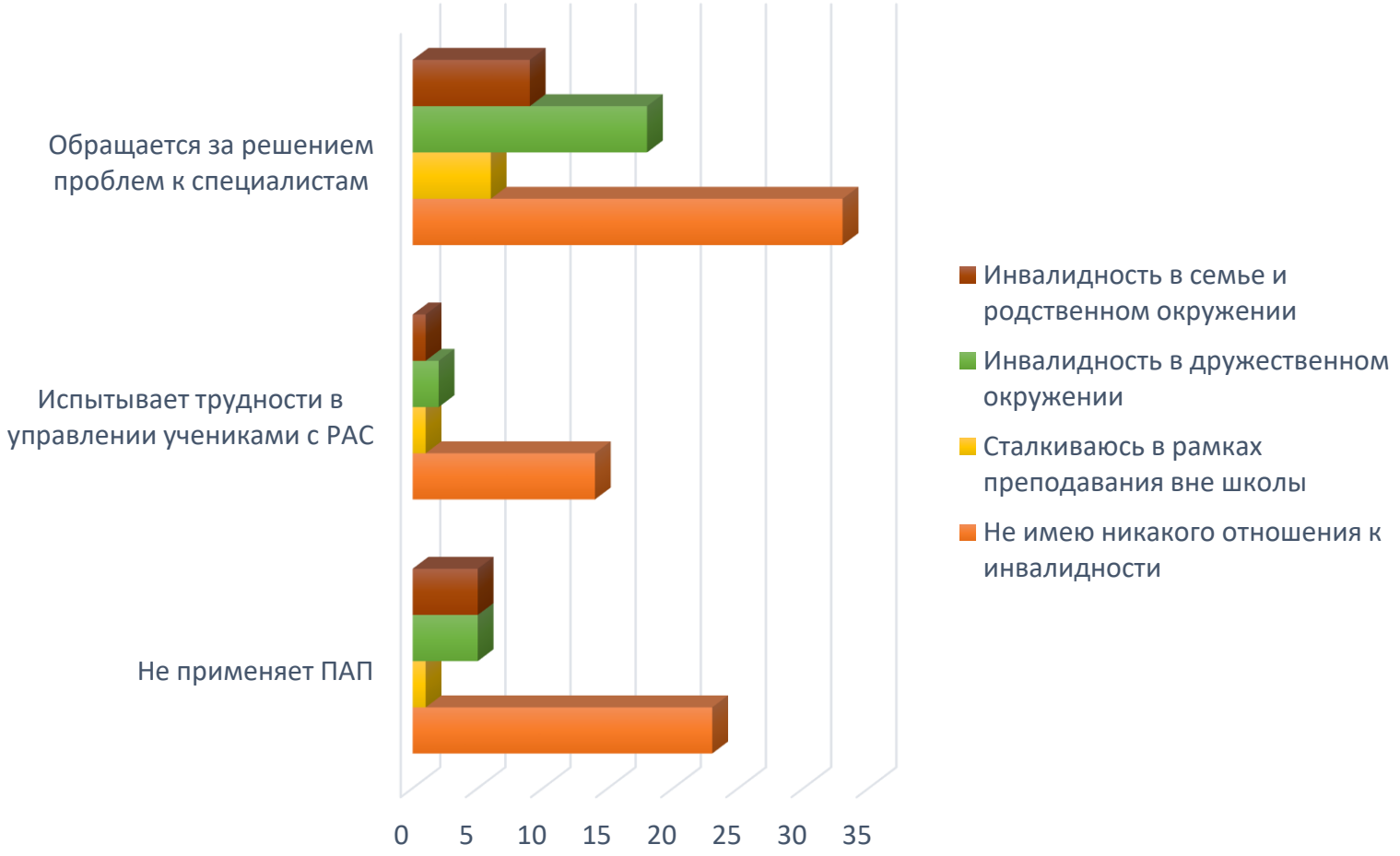


В первую очередь выяснялся опыт инклюзивной работы в преподавании. Среди ответивших 27,3% репондентов до сих пор не получили опыта проведения уроков в инклюзивном классе. Правда, пятеро из таких сотрудников не могут по должности проводить уроки (например, педагог-библиотекарь или методист). Интересно, что при ответе на вопрос о наличии опыта работы в инклюзии до 2013 года (старта включения учеников с РАС в нашу школу в модели «ресурсный класс»), двое имевших такой опыт, оказались в числе тех, кто ни разу не преподавал в инклюзивном классе. Достаточно большой процент ответивших (почти 8%) имеют самый «взрослый» опыт работы в инклюзии. В этом числе преимущественно учителя начальных классов и тьюторы. Самый распространенный стаж в инклюзии – это 2-5 лет работы, который на сегодня в школе №1465 больше всего встречается в практике учителей-предметников.

Для характеристики представленной в опросе выборки имеет значения жизненный опыт взаимодействия с людьми с инвалидностью вне школьной профессиональной деятельности. Так как важно проверить, насколько это влияет на опыт в инклюзии и на отношение к ней, а также на объем поддержки, которую запрашивают учителя у администрации и своих коллеги из числа специальных педагогов. Большая часть ответивших вообще не имела опыта взаимодействия с инвалидностью. (При опросе ментальная инвалидность не выделялась отдельно, так как это не столь существенно для характеристики группы по этому аспекту). **10,2 %** взаимодействует с контингентом с инвалидностью в рамках своей педагогической деятельности, помимо школы. Почти **четверть** ответивших имеет взаимоотношения с инвалидность в лице друзей и детей дружественных семей. Более **11%** имеет людей с инвалидностью среди родственников.

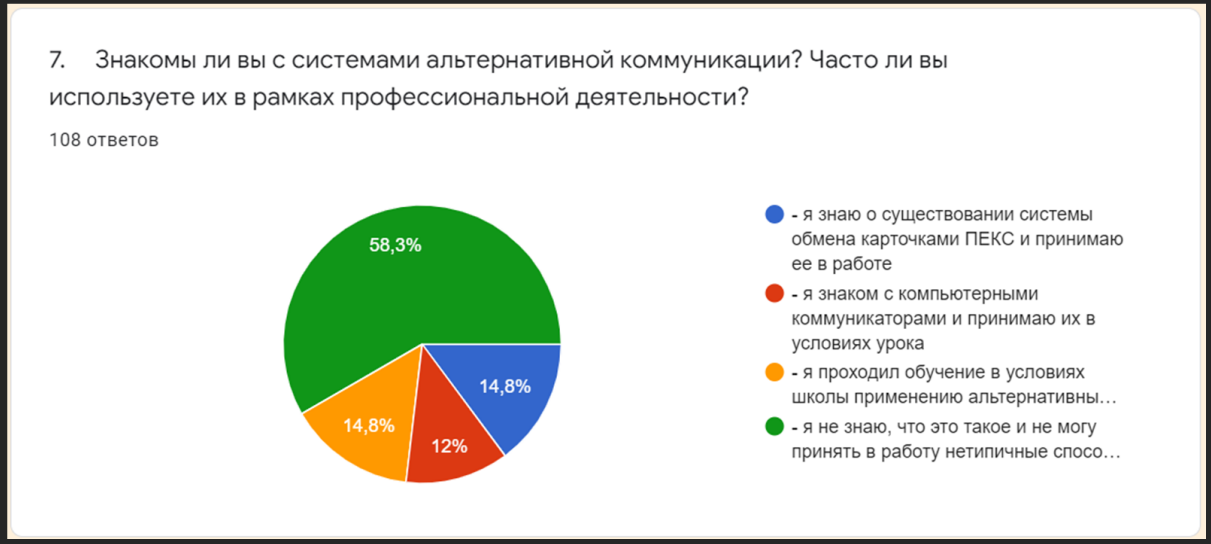
Интересно, что в ответе на вопрос «Бывают ли у вас ситуации на уроке, когда вы не знаете, как вам поступить и какую дать реакцию в ответ на действие ученика с РАС?» в том, что да и это случается частно призналось не так много педагогов – **16,7% респондентов**. Но при сравнении с группой участников, никогда не сталкивавшихся с инвалидностью, именно эти сотрудники занимали большую часть **– 77%.** Таким образом, неимение опыта взаимодействия с инвалидностью существенно влияет на трудности учительской реакции на поведение ученика с РАС. В ответах на вопрос, применяете ли вы в работе в инклюзивном классе методы прикладного анализа поведения почти треть респондентов **(29,6%),** ответила, что не применяет и не испытывает в них необходимости. Но среди тех учителей, которые часто не знают, как поступить в ответ на действия ученика с РАС, не применяющих методики ПАП было не тако много – **всего 22%.** Любопытно, что 73 человека отметили, что обращаются за помощью к специалистам школы (ресурсно-тьюторская служба, поведенческие аналитики) в случае возникновения проблем с включаемыми учениками, их доля – **67,6%** процентов. Процент тех педагогов, который не применяет ПАП, и не обращается к поведенческим коллегам довольно высокий – **26%**. Доля тех, кто наиболее часто испытывая трудности в управлении действиями учеников с РАС, обращается за помощью к специалистам по поведению менее **11%.**

Поведение учителя в части применения поведенческих подходов и обращения к опытным специалистам в зависимости от опыта взаимодействия с инвалидностью



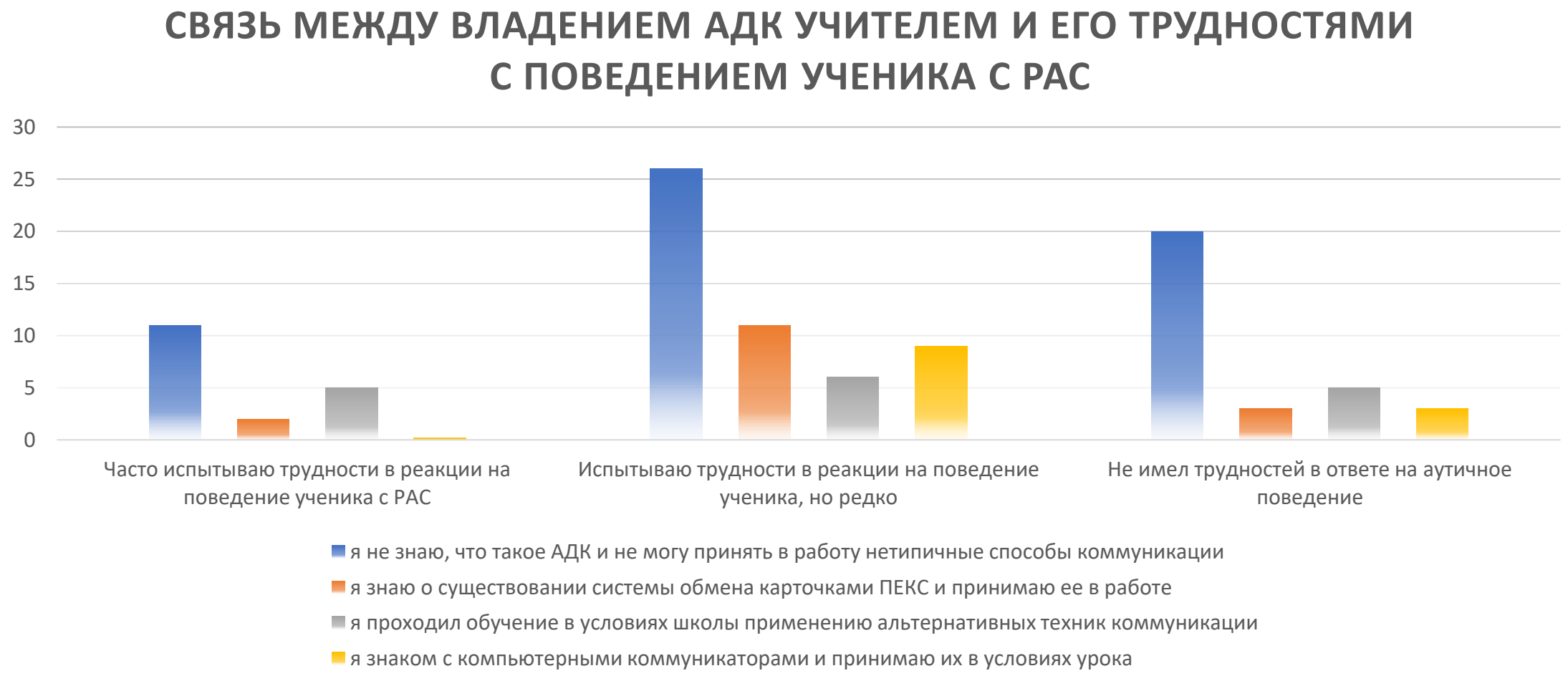
Изучались алгоритмы действий учителя в случае, когда поведение ученика с РАС вызывало неуверенность в реакции на него и незнание, как действовать. В ответах были предложены некоторые типовые алгоритмы. Менее трех процентов **(2,8%) учителей** показали отказ от ответственности в этом случае, большинство так или иначе готово к преодолению этой проблемы. Большая часть **(33,3%),** конечно, высказывает **опору на тьютора** ученика, что логично и указывает на значимость тьюторского сопровождения на инклюзивном уроке. Однако, суммарно обращающихся к специалистам ресурсной службы и принимающих участие в обсуждении кризисного поведения оказалась больше всего, что говорит о принятии ответственности за особого ученика учителем наравне с другими учениками класса. Очевидна связь между алгоритмами действий учителя в ответ на кризисное поведение и частотой обращения за рекомендациями и актуальной информацией по образовательным потребностям ученика с аутизмом. Для большинства учителей характерно обращение к специалистам по инклюзии после возникновения трудностей **(67,7%).** Важно и то, что педагогический интерес является значимой причиной обращения к профессионалам поведенческой педагогики. Более **11%** ответивших отметили для себя такой мотив взаимодействия с ресурсно-тьюторской службой. Однако, значительным остается процент тех, кто заботу о поведении и обучении включаемых учеников относит к ответственности исключительно специальных педагогов.

При оценке корреляции между **алгоритмами действий учителя в связи с трудностями поведения ученика** с РАС и **характером обращений за рекомендациями** обнаружилось несколько тенденций. Из групп учителей, обращающихся за рекомендациями к ресурсно-тьюторской службе и принимающих участие в обсуждении проблем ученика, крайне мало тех, кто категорически считает проблемы включаемого ученика зоной ответственности исключительно специальных педагогов. Логично, что **наибольший процент** таких учителей в группе (совсем незначительной) учителей, отказывающихся принимать проблемного ученика на уроке. Любопытно, что фактор непонимания с родителями отметили именно те **группы учителей, кто больше всего** взаимодействует с профессионалами инклюзии. Это косвенно может указывать на то, что именно наиболее вовлеченные во взаимодействие со специальными педагогами учителя видят и чувствуют фактор родительства **в повышении качества инклюзивных процессов**. Остальные могут вовсе исключать коммуникацию с родителями. Также очевиден тренд в отношении пробуждения и роста педагогического **интереса к инклюзии** и инклюзивным подходам. Мы видим, что наибольший интерес **у группы, опирающейся на тьюторство**. Интерес практически полностью падает в группе, не взаимодействующей со специалистами инклюзии и считающих, что особый ученик на его уроке – не его адресат и не его ответственность. Со всей очевидностью **это связанные вещи**.



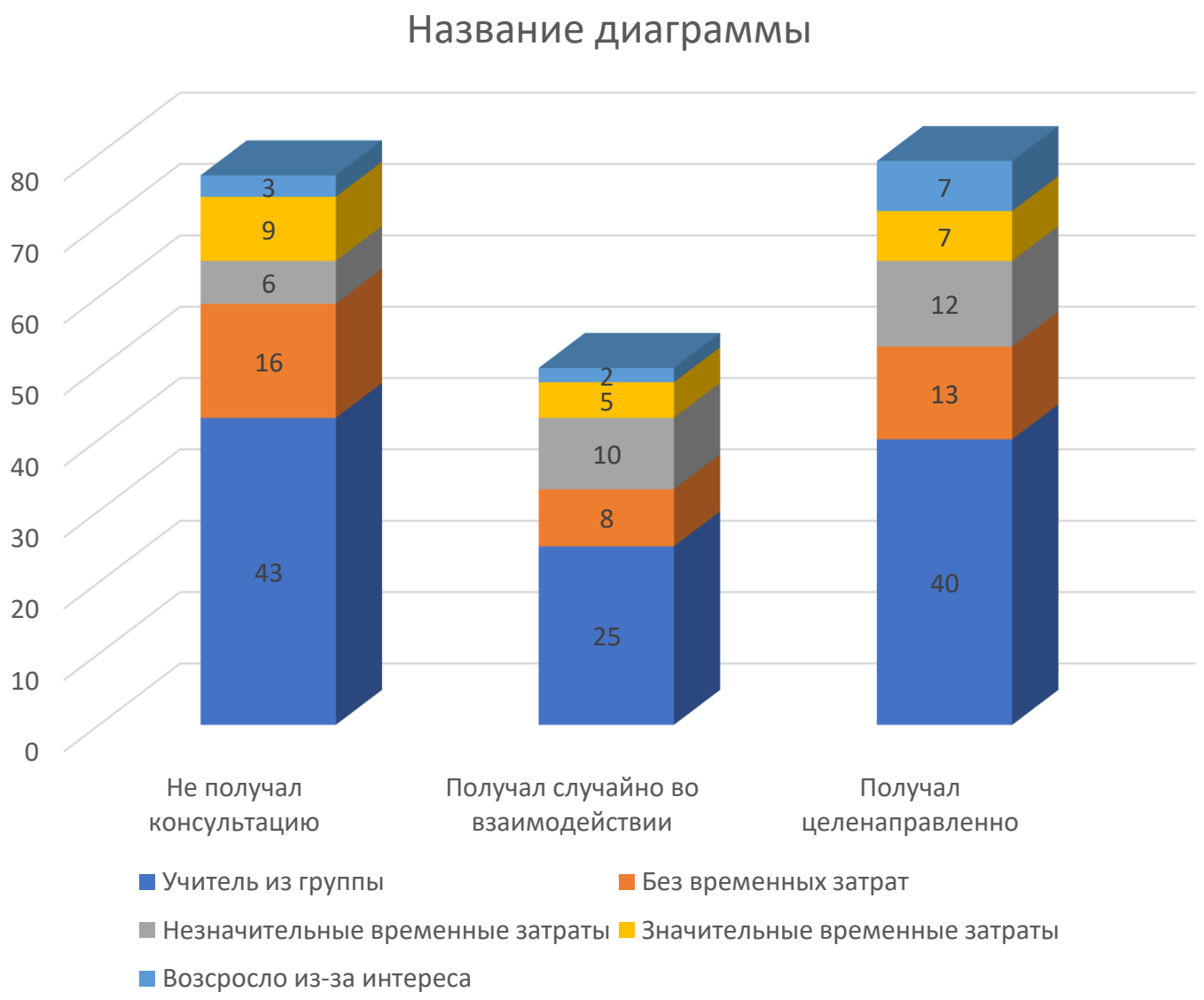
- Трудности в управлении включаемым учеником часто могут быть вызваны недостаточной адаптированностью материала и недоступностью средств выражения для ученика с РАС (невербального, маловербального). По данным опроса значительная часть учителей при работе в инклюзивном классе полагается на свой опыт и интуицию **(40,7%).** Поскольку значительная адаптационная работа проводится тьютором и является частью его сопровождения на уроке, учителя могут полагаться на тьютора. Об этом свидетельствует распространенность ответов по алгоритмам действий учителя в случае неумения реагировать на сложное поведение ученика с РАС **(33,3%** респондентов выбирает именно такой путь «спасения»). **19,4%** учителей признались, что не знакомы с принципами адаптации материала. Однако суммарно **40%** педагогов в разном режиме и с разными временными затратами все же **регулярно адаптируют** учебные и контрольные материалы. Возможно, если направить дополнительные усилия на обучение навыкам педагогической адаптации учебного материала, количество адаптирующих материалы учителей без массивной опоры на тьюторов увеличится.

Неоднозначная картина предстает в отношении связи между трудностями в управлении включаемым учеником в инклюзивном классе и применением (и просто знакомством) учителем средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК). В школе в процессе включения учеников с РАС и нарушениями интеллекта применяются как низкотехнологичные коммуникативные средства (наиболее доказательна из них система PECS), так и высокотехнологичные (планшетные коммуникаторы и мессенджеры). Логична связь между высокими показателями трудностей учителей и полным незнанием и неприятием средств АДК. Из группы учителей, часто испытывающих трудности в реакции на аутичное поведение, **61%** не знает и не принимает PECS, и почти на **100%** не применяет компьютерных вариантов коммуникации на уроке. Высока степень незнания и отказа от PECS у учителей, испытывающих трудности с учениками, но редко. Но в этой группе применение компьютерных коммуникаторов самое высокое (почти **16%** учителей в этой группе принимают коммуникаторы в условиях урока). Незнание АДК также распространено и в группе учителей, не испытывающих трудностей с поведением аутичного ученика. Однако суммарно количество учителей, не только знающих о разных средствах коммуникации, но и проходивших обучение по ПЕКС, среди педагогов без сложностей в управлении аутичным поведением, больше, чем в группе с трудностями – почти **35%.**

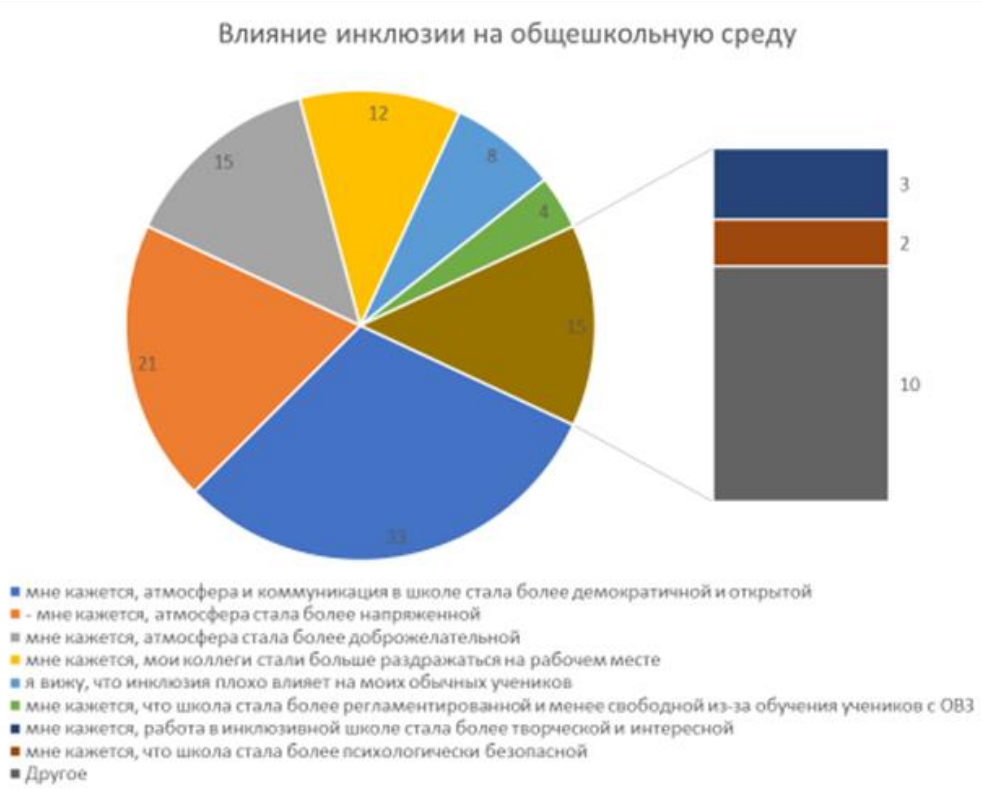


В оценке качества коммуникации между сегментами регулярных учителей и сегментом специальных, без которой инклюзивные процессы невозможны, было важно выяснить, **какое количество учителей** обращается за обучением и консультациями к школьным профессионалам инклюзии. И насколько **регулярность этого обучения** и углублённых консультаций влияет на эффекты работы учителей в инклюзивных классах. Поскольку одним из распространенных мифов в инклюзии является миф о масштабном увеличении временной нагрузки, важно понять, как отлаженная или неотлаженная коммуникация с инклюзивными и поведенческими специалистами влияет на нагрузку обычного учителя. Треть учителей никогда не получали целевых консультаций от специалистов школьной инклюзии. Из них часть тех, кто пока вообще не работали в инклюзивных классах. Значительный рост нагрузки отметили **19,4%** опрошенных. Большая часть **(41,7%)** не испытала никакой временной нагрузки. Однако, эта доля может включать и тех, кто пока с инклюзивными уроками дела не имел.

При оценке корреляции между получением обучающих консультаций и временными затратами картина логично представила взаимосвязь. Не получающие обучения, с одной стороны, показали **самый высокий процент** отсутствия временных затрат, что может указывать на то, что они вообще не вовлечены в организацию инклюзивных условий на уроке и не занимаются адаптацией и включением, с другой стороны, именно у этой группы **наивысший процент показателей значительных временных затрат.** Это может говорить о том, что без помощи профессионалов инклюзии они пытаются справиться сами, что создает для них обременительную нагрузку. Получающие обучение и консультации показывают **существенное снижение** временных затрат на подготовку и ведение уроков в инклюзивном классе. Также важно отметить логичную корреляцию между объемом профобучения и пробуждением **интереса к инклюзии**. Время на изучение инклюзивных процессов за пределами школы, вызванное интересом к такой работе (то есть, добровольное и без затрат со стороны школы), значительно возросло у тех, кто получал целенаправленное обучение и консультации.



Учителя дали субъективную оценку влияния инклюзии и процессов, с ней связанных, как на общешкольную атмосферу, так и на качество обучения в части академических результатов.



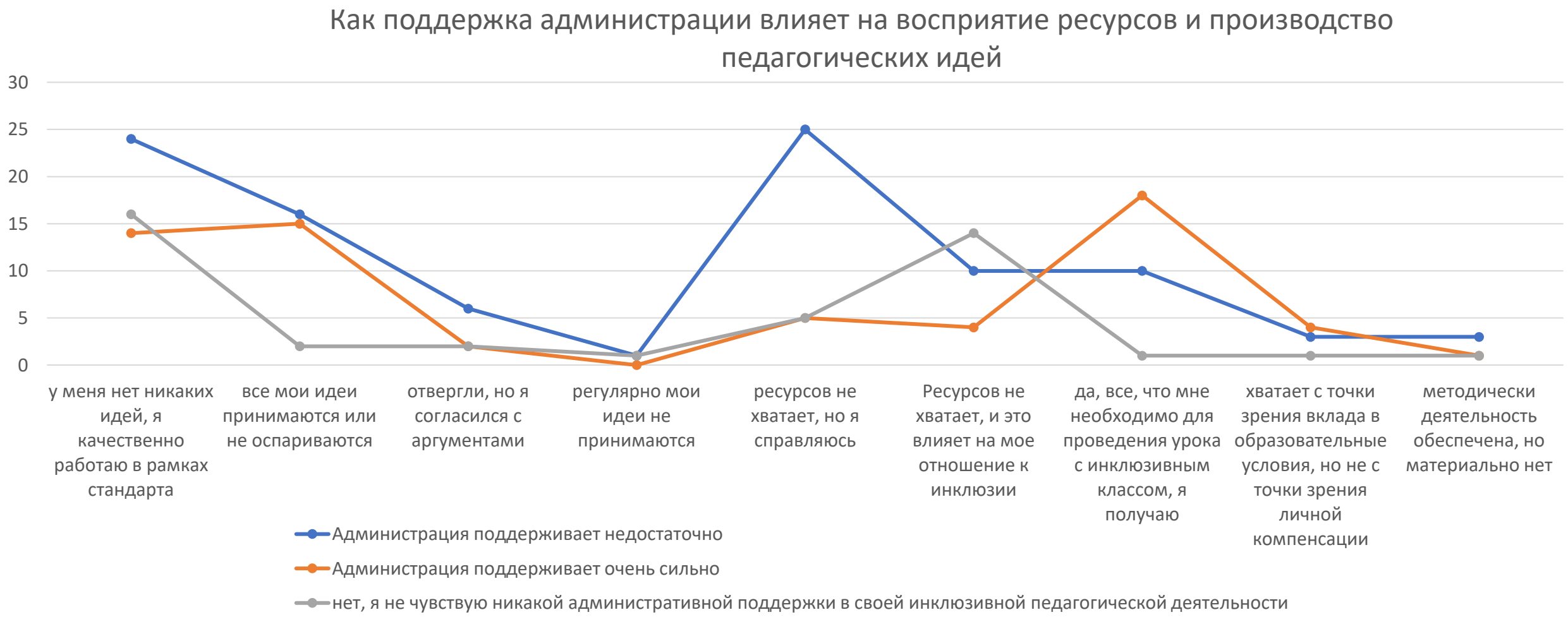
Влияние инклюзии на атмосферу и успеваемость. Взгляд учителей школы.

В сборе субъективных оценок всегда могут обнаружиться парадоксальные данные, поэтому имеет смысл об одном и том же, спрашивать по-разному. С одной стороны значительный процент **(19,1%)** сочли, что инклюзия сделала атмосферу более напряженной. С другой стороны, самая большая доля ответов **(30,6%)** пришлась на признание, что атмосфера в школе из-за инклюзии стала более **демократичной и открытой**. К этому же добавляется признание почти **14%** респондентов в том, что атмосфера в школе стала **более доброжелательной.** Почти равное количество респондентов**(3,5% и 2,9% соответственно**) признали противоположные вещи – что школа стала более регламентированной и работа менее свободной и что работа в условиях инклюзии стала более интересной и творческой. Плохое влияние инклюзии на обычных учеников усматривает **7% участников** опроса. Большинство учителей сошлись во мнении, что инклюзия либо никак не влияет (не ухудшает) академическую успеваемость здоровых учеников, либо ухудшает (значительный показатель, **26,9%**). Считающих, что инклюзия улучшила поведение в классе больше, чем тех, кто считает, что поведение в классе из-за инклюзии ухудшилось **(6,5% против 4,6%).** Однако самая значительная доля респондентов **(38%)** признала, что, не влияя на успеваемость, инклюзия помогла в воспитательной работе и улучшила социальные навыки учеников в целом. Данные по этим показателям во многом сходятся с данными, представляемыми мировыми исследованиями инклюзивного образования, сделанными на больших выборках. В нашем опросе примечательно то, что в дополнительном комментировании этой части опроса учителя отмечают, что *«инклюзия сложный и неоднозначный процесс, по-разному отражающийся на атмосфере школы».* Среди ответов есть и такие: *«в нашей школе, я считаю, мало опыта у педагогов и сопровождения работы с такими детьми, не всегда знания по формату работают в практике, поэтому нужны консультации и рекомендации педагогов с практикой работы с детьми ОВЗ».* При условии, что штат школы укомплектован специалистами инклюзии и высококвалифицированными поведенческими педагогами, такие комментарии указывают на **недостаточность в выстраивании внутренней коммуникации** в инклюзивных процессах. На фоне данных этого же опроса о возможностях обучения и постоянной доступности рекомендаций от профессионалов инклюзии и не самой высокой ее востребованности со стороны регулярных учителей данные оценки следует учитывать в планировании работ по построению внутришкольной профессиональной коммуникации. Получается, что «спрос» и «предложение» не всегда встречаются.

Среди факторов влияния на отношение учителей к инклюзии и на погружение их в деятельность по повышению инклюзивной культуры школы есть фактор поддержки со стороны администрации школы, поэтому данные о восприятии такой поддержки становятся важными при планировании дальнейших инклюзивных работ в образовательном учреждении. Для начала выяснилось, сколько из респондентов опроса педагогических работников находятся в осознанном выборе инклюзии, насколько в вынужденном, и насколько вынуждение противоречит их выбору. **41,7%** не планируют менять место работы и признают необходимость принимать инклюзию. Это, в частности, говорит и том, что уровень психологического и профессионального комфорта в инклюзивной школе достаточный, чтобы не искать изменений в месте работы. Честно симпатии к работе в инклюзивной школе высказала **почти треть** респондентов, чуть меньше – **четверть ответивших** – тем не менее, предпочла бы работать только с типичными учениками. **3% ответивших** являются убежденными сторонниками инклюзии и даже в случае нового выбора места работы предпочли бы инклюзивные условия.

Фактор ресурсного обеспечения инклюзивных работ является, по данным научных исследований, одним из ведущих в формировании развитой инклюзивной культуры школы. Также значение имеет уровень административной поддержки, так как она – тоже ресурс. И материальные, и административные ресурсы и их достаточность выяснялась в процессе опроса в восприятии учителей. Также выявлялась скрытая удовлетворенность поддержкой и влияние на принятие инклюзии и педагогическое творчество в условиях инклюзии. Более **50% респондентов** признались, что работают только по стандарту и качественно в нем исполняют свои обязанности. Треть сотрудников **(32,4%)** отметили, что их идеи по инклюзивной педагогике всегда хорошо принимаются. Только 2 человека высказали мнение, что их идеи никогда не принимаются. Из обеспеченности своей инклюзивной работы полностью довольны только **23,1% у**чителей, что в совокупности с признанием полноценного методического обеспечения **(8,3%)** создает благополучную картину. Однако среди даже признающих ресурсную обеспеченность **16,6%** респондентов не довольны материальным обеспечением, как себя лично, так и условий обучения.

Данный график показывает связи между ощущением административной поддержки учителей (полное отсутствие, поддержка есть, но слабая и поддержка сильная), осознанием достаточности ресурсного обеспечения инклюзивной работы и признанием педагогических идей. Мы видим, **педагогическая творческая инициатива** крайне низка у группы, считающей, что поддержка администрации недостаточна или отсутствует. В этой же учительской группе самое сильное ощущение неприятия и оспаривания их идей. Эти же учителя меньше всего признают достаточность ресурсов для инклюзивного образовательного процесса и больше всего увязывают недостаточность со своим **нерадостным отношением** к инклюзивному образованию. Признание полной обеспеченности инклюзии распространено в группе, ощущающей административную поддержку, в ней же нет отверженных идей, и даже материальное обеспечение не вызывает неудовлетворения. Данные косвенно указывают, что административная поддержка, внимание руководства к исполнителям инклюзивной образовательной деятельности может быть более значимым мотиватором, чем непосредственно материальное усиление. Вместе с тем, распространенность ответа «ресурсов не хватает но я справляюсь» **(34,6% всех ответивших),** указывает на определенное преодоление обстоятельств недофинансирования инклюзии в школе.



Общие выводы

- По результатам опроса можно сделать заключение о том, что инклюзивные процессы, реализуемые в одной из самых опытных в области инклюзии школ в стране (ГБОУ Школа №1465 им. адмирала Кузнецова) в целом благоприятно влияют на педагогический коллектив, призывая искать новые решения, приёмы обучения в работе с включаемыми учениками, тем самым расширяя педагогический репертуар, что обеспечивает невольный перенос подходов и эффектов, «добытых» в инклюзивной работе на всю ученическую среду – вне зависимости от наличия или отсутствия инвалидности у учеников. Это делает учебный процесс более точным, гибким и творческим. Также в отношении контингента школы, несмотря на некоторую противоречивость данных, мы можем признать тенденцию формирования благоприятной принимающей среды, что невероятно важно не только для детей с ОВЗ, но и для всех учеников в целом.