

ОТ ВЫГОРАНИЯ К АНТИХРУПКОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Баландина Екатерина Петровна,
педагог-психолог*

МБУ ДО «Психолого-педагогический центр «Помощь» г. о. Самара

Современная система образования активно движется в сторону инклюзии – всё больше детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обучаются в обычных школах. Это важный шаг к созданию общества равных возможностей, но одновременно и серьёзный вызов для педагогов [1; 7]. Работа в инклюзивном классе предъявляет к учителю повышенные требования. Педагогу нужно следовать общеобразовательной программе с её адаптацией под особые потребности детей, при этом выдерживать высокую эмоциональную нагрузку и сохранять профессиональную устойчивость.

Всё это нередко приводит к синдрому эмоционального выгорания, что проявляется не только в усталости и снижении мотивации, но и в ощущении профессиональной несостоятельности, эмоциональной отстранённости от учеников, потере интереса к педагогическому процессу [2]. Особенно остро проблема проявляется в ситуациях, когда учителю приходится сталкиваться с непониманием и конфликтами со стороны родителей ребёнка с ОВЗ.

Среди ключевых причин выгорания в условиях инклюзивного образования можно выделить несколько взаимосвязанных факторов. Прежде всего, педагог испытывает ощущение «двойной нагрузки», т. к. вынужден одновременно следовать стандартным образовательным требованиям и при этом учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Не менее значимым фактором становится чувство бессилия. Возникают сомнения в собственной профессиональной компетентности, когда учитель не видит быстрых и заметных результатов в работе с детьми с ОВЗ, что подрывает уверенность в своих силах. Зачастую педагог оказывается один на один со своими трудностями и не имеет реальной возможности разделить ответственность с коллегами или своевременно получить квалифицированный совет, который помог бы найти выход из сложной ситуации.

Также, стараясь максимально помочь ребёнку, учитель порой пытается взять на себя функции других специалистов – дефектолога, логопеда или психолога – и ставит перед собой практически недостижимую цель «исцелить» ученика или нивелировать его диагноз. Наконец, существенную роль играют конфликты с родителями: из-за разного понимания границ ответственности и расхождения в ожиданиях относительно образовательного процесса между педагогами и семьями детей нередко возникают напряжённые ситуации, которые могут перерасти в открытые конфликты и ещё сильнее истощать эмоциональные ресурсы учителя.

Конфликты между школой и семьёй ребёнка с ограниченными возможностями здоровья обычно развиваются по двум основным сценариям, отражающим разные типы эмоциональной реакции родителей на ситуацию [8]. В первом случае это сценарий завышенных ожиданий. Родители не готовы принять установленный диагноз и предъявляют к школе требования, заведомо невыполнимые в краткосрочной перспективе. Например, формулируют запросы в духе «сделайте его нормальным». При таком подходе любая неудача ребёнка автоматически становится свидетельством некомпетентности педагога, из-за чего учитель оказывается в ситуации, когда вынужден тратить время и силы на оправдания вместо того, чтобы сфокусировать всё внимание на построении эффективного образовательного процесса.

Второй сценарий противоположен первому. Родители воспринимают своего ребёнка как безнадёжного, всячески ограничивают его самостоятельность, а иногда откровенно противодействуют. Такие семьи нередко отвергают рекомендации профильных специалистов, что осложняет социальную адаптацию ребёнка и мешает формированию у него жизненно важных умений.

В основе обоих сценариев лежат глубокие эмоциональные переживания. Родители либо ищут причину особенностей развития ребёнка в собственных действиях, либо возлагают ответст-

венность на школу и педагогов. В свою очередь, учителя могут испытывать раздражение и обвинять родителей в «неправильном» воспитании. Это запускает порочный круг взаимных претензий.

Чтобы во всём этом сохранить психологическое здоровье, важно провести чёткую разделительную черту между медицинским, коррекционным и педагогическим сопровождением [8; 10]. Это поможет педагогу осознать свои реальные возможности и зоны ответственности, избежать перегрузки и снизить уровень тревожности.

Каждый специалист в образовательной среде выполняет свою уникальную функцию. Врач – психиатр или невролог – отвечает за биологическую составляющую: постановку диагноза, назначение и корректировку медикаментозной поддержки, выявление физиологических причин поведения ребёнка. Учитель не имеет права давать медицинские советы или пытаться корректировать лечение – это выходит за рамки его компетенции.

Узкий специалист – дефектолог или логопед – занимается коррекцией нарушенных функций: постановкой звуков, развитием высших психических функций, формированием специфических навыков самообслуживания. Его работа направлена на преодоление конкретных трудностей, связанных с особенностями развития ребёнка.

Педагог-психолог отвечает за эмоциональное состояние учащихся, их социализацию и общий психологический климат в классе. Он помогает детям справляться с тревожностью, выстраивать отношения со сверстниками, адаптироваться к школьной среде.

Учитель же выполняет главную и единственную задачу – педагогическое сопровождение. Это означает создание условий, в которых ребёнок с данными ему особенностями сможет усвоить доступный объём знаний и социализироваться среди сверстников. Задача учителя в рамках урока – не «лечить», а «адаптировать» [1; 7].

Адаптация может проявляться в нескольких направлениях. Во-первых, это адаптация материала: сокращение объёма задания, использование наглядных пособий, изменение формата работы (например, предложить тест вместо изложения). Во-вторых, организация пространства и времени: предоставление ребёнку короткого перерыва, использование визуального таймера для структурирования деятельности, создание «тихого места», где ученик может успокоиться и восстановить силы. В-третьих, фасилитация общения: помощь ребёнку в коммуникации с одноклассниками, пресечение буллинга, создание атмосферы принятия и взаимопомощи в классе.

Чтобы не брать на себя лишнее и сохранять профессиональную устойчивость, педагогу полезно опираться на ключевые установки. Первая: диагноз – это данность, а не результат работы педагога. Учитель не может изменить структуру мозга ребёнка, но он может помочь ему сегодня нарисовать букву А наиболее удобным для него способом. Вторая установка: запрос о помощи – признак силы, а не слабости. Если поведение ребёнка мешает проведению урока, учитель не должен пытаться справиться в одиночку. Напротив, он обязан задействовать ресурсную группу – обратиться к психологу, тьютору или администрации. Такое взаимодействие не только снимает лишнюю нагрузку с педагога, но и обеспечивает комплексную поддержку ребёнка.

Превратить инклюзию из фактора стресса в фактор профессионального развития можно через выстраивание системы поддержки и освоение практик саморегуляции [4; 5]. Важную роль здесь играет профессиональная супервизия – регулярные встречи с психологом или опытным методистом, где акцент делается не на ошибках учителя, а на анализе его чувств и поиске новых стратегий взаимодействия с детьми [6]. В ходе таких встреч педагог получает возможность выразить накопившиеся эмоции, обсудить сложные ситуации, получить конструктивную обратную связь и практические рекомендации. Это помогает не только снизить уровень стресса, но и увидеть новые подходы к решению педагогических задач.

Не менее полезна поддержка коллег в формате ресурсных групп (интервизий), когда педагоги делятся опытом и выгружают накопленное напряжение в безопасной среде, осознание того, что они не одни в своих трудностях, заметно снижает уровень тревоги. Такие встречи могут проходить в неформальной обстановке – за чашкой чая или в специально выделенное методическое время. Они создают атмосферу взаимопонимания и доверия, позволяют обмениваться эффективными приёмами работы, находить нестандартные решения и просто выговориться, что само по себе обладает терапевтическим эффектом. Коллективное принятие решений на психолого-

педагогическом консилиуме (ППк) также помогает распределить ответственность и избежать перегрузки, поскольку каждый специалист вносит свой вклад в сопровождение ребёнка с ОВЗ.

Особую ценность представляют техники осознанности (*mindfulness*), которые учат педагога оставаться в ресурсе здесь и сейчас [4]. Например, простая практика «Стоп» – сделать вдох, трезво оценить ситуацию, осознанно отреагировать и продолжить работу – может быть интегрирована прямо в ход урока. В моменты острого стресса помогают короткие упражнения на «заземление»: достаточно на минуту сосредоточиться на окружающих предметах, звуках, тактильных ощущениях (техника «5 4 3 2 1»), чтобы восстановить самообладание и не поддаться импульсивной реакции. Дыхательные упражнения и практика осознанного присутствия – фокусировка на текущем моменте вместо тревоги о будущем или сожалений о прошлом – тоже способствуют эмоциональной стабильности. Они помогают педагогу не «застрывать» в негативных эмоциях, а возвращаться к конструктивному взаимодействию с учениками.

Концепция антихрупкости (по Н. Талебу) предлагает взглянуть на трудности как на возможность роста [9]. Если педагог учится видеть в сложном ученике не помеху, а тренажёр для профессионального мастерства, каждая непростая ситуация становится шансом развить новые навыки. В этом помогает упражнение «Рефлексия роста»: после трудного дня стоит задать себе вопросы – чему меня научил этот случай? Какой новый подход я применил? В чём я стал сильнее как профессионал? Принцип *Safe to fail* – право на эксперимент и ошибку – снимает груз «обязательного совершенства» и позволяет воспринимать инклюзию как поле для творческого поиска. Педагог начинает понимать, что неидеальные результаты – это не провал, а естественная часть профессионального пути, из которой можно извлечь ценные уроки.

Чёткое понимание границ своей компетенции – ещё один важный элемент устойчивости. Чтобы не брать на себя лишнее, полезно периодически проводить самоанализ через упражнение «Круги влияния»: выделить то, что контролируется полностью (тон голоса, выбор наглядности, отношение к ребёнку), то, на что можно повлиять частично (отношения ребёнка с одноклассниками, выполнение домашних заданий), и то, что не зависит от педагога (диагноз, семейная обстановка, медицинские рекомендации). Фокусируясь на «внутреннем круге», учитель сохраняет эмоциональную энергию и снижает риск выгорания, учится принимать то, что изменить невозможно, и концентрироваться на том, что в его силах.

Дополнительные инструменты поддержки:

- Регулярные «методические паузы» – короткие перерывы в течение дня, когда педагог может отвлечься от рабочих задач, восстановить силы и переключиться. Это может быть пятиминутная прогулка по коридору, чашка чая в учительской, несколько минут тишины с закрытыми глазами или лёгкая разминка. Такие паузы не только снимают физическое напряжение, но и дают возможность перезагрузиться эмоционально, вернуться к работе с новыми силами [5].

- «Банк успехов» – фиксация даже небольших достижений детей с ОВЗ (например, «сегодня Петя сам открыл тетрадь», «Маша ответила на вопрос без подсказки»). Эти микроуспехи можно записывать в специальный блокнот или отмечать в электронном дневнике. Регулярное обращение к таким записям помогает педагогу видеть прогресс там, где он неочевиден, формирует позитивное восприятие своей работы и препятствует выгоранию [2; 5].

- Экологичное рабочее пространство – обустройство кабинета с учётом потребностей педагога: удобное место для отдыха, элементы сенсорной разгрузки (мягкое освещение, успокаивающие цвета, комнатные растения, звукопоглощающие панели). Даже небольшие изменения – например, добавление живых цветов, картины с пейзажем или мягкого пледа на кресло – создают ощущение уюта и комфорта, снижают уровень стресса.

- Практика благодарности – ежедневно выделять 2–3 момента, за которые можно поблагодарить себя или коллег (например, «Я нашёл подход к сложному заданию», «Коллега подсказала полезный приём», «Сегодня мне удалось сохранить спокойствие в напряжённой ситуации»). Это смещает фокус с проблем на ресурсы, помогает замечать позитивные стороны работы, укрепляет командный дух [4].

- Телесно ориентированные практики – простые упражнения для снятия мышечного напряжения (растяжка, самомассаж кистей, дыхательные циклы) прямо на рабочем месте. Они помога-

ют быстро вернуть состояние равновесия, улучшают кровообращение, снимают зажимы в шее и плечах, которые часто возникают из-за длительного сидения за столом.

- Творческая самореализация – включение в повседневную работу элементов игры, импровизации, нестандартных заданий. Это снижает монотонность и возвращает радость преподавания. Например, можно использовать театрализацию на уроках, придумывать необычные форматы домашних заданий, проводить мини-квесты или тематические дни.

- Поддержка вне профессии – хобби, общение с близкими, физическая активность. Баланс между работой и личной жизнью критически важен для сохранения ресурса. Занятия спортом, прогулки на природе, рукоделие, чтение художественной литературы – всё это помогает переключиться, восстановить энергию, получить новые впечатления [2; 5].

В результате внедрения этих подходов педагог не просто восстанавливается после стресса, но и становится устойчивее: снижается уровень тревожности, растёт профессиональная удовлетворённость, улучшается климат в классе. Спокойный и уверенный учитель создаёт атмосферу, в которой и дети чувствуют себя безопаснее и успешнее.

Инклюзивное образование представляет собой не просто организационное решение в сфере педагогики, а значимый шаг на пути к формированию более справедливого и гуманного общества [1; 7]. Его суть заключается в создании условий, при которых каждый ребёнок, вне зависимости от особенностей здоровья и развития, получает возможность обучаться и развиваться вместе со сверстниками. Такой подход способствует формированию инклюзивной культуры, где различия воспринимаются не как препятствия, а как естественная часть многообразия человеческого опыта.

Вместе с тем реализация инклюзивного подхода предъявляет к педагогам повышенные требования и предполагает существенную нагрузку – как профессиональную, так и эмоциональную [2].

Ключевым решением становится выстраивание чёткой системы профессиональных границ и командного взаимодействия [6; 8]. Разделение зон ответственности между врачами, узкими специалистами, психологами и педагогами позволяет каждому участнику сосредоточиться на своей задаче и не брать на себя непосильную нагрузку. Учитель при этом освобождается от роли «всемогущего спасителя» и может полноценно выполнять свою основную функцию – педагогическое сопровождение ребёнка с ОВЗ [10].

Таким образом, путь от выгорания к антихрупкости – это не просто смена состояния, а трансформация профессионального мышления [9]. Педагог, освоивший навыки саморегуляции, умеющий выстраивать границы и опираться на командную поддержку, не просто сохраняет свои ресурсы – он становится мастером инклюзивного образования. Он умеет видеть в каждом сложном случае не проблему, а возможность для роста, а в каждом ребёнке с ОВЗ – не особый случай, а уникальную личность со своим потенциалом.

Инклюзия перестаёт восприниматься как непосильная ноша и становится мощным инструментом профессионального развития. Итогом становится не только сохранение профессионального здоровья педагога, но и создание образовательной среды, в которой каждый ребёнок может реализовать свой потенциал, а учитель – раскрыть свои профессиональные возможности в условиях поддержки и взаимопонимания [1; 7; 10].

Литература

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: история и современность. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.
2. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
3. Гончарова Е. Л. Ребёнок с особыми образовательными потребностями / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2002. – № 5. – С. 13–22.
4. Кабат-Зинн Дж. Куда бы ты ни шёл – ты уже там. Осознанная жизнь в современном мире. – М.: Эксмо, 2025. – 256 с.
5. Курпатов А. В. Чертоги разума. Убей в себе идиота! – СПб.: Капитал, 2022. – 416 с.
6. Лорсанова М. И. Педагогические условия реализации супервизии в профессиональной деятельности педагогов: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Армавир, 2020. – 27 с.

7. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3–9.
8. Инклюзивное образование: ключевые понятия / [авт.-сост.: Н. В. Борисова, С. А. Прушинский]. – М.: Транзит-Икс, 2009. – 47 с.
9. Талеб Н. Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. – М.: Азбука-Аттикус, 2015. – 762 с.
10. Шипицына Л. М. Необучаемый ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Речь, 2005. – 475 с.