ИЗДАТЕЛЬСТВО ГРАМОТА

Педагогика. Вопросы теории и практики
Pedagogy. Theory & Practice

ISSN 2686-8725 (online)
ISSN 2500-0039 (print)

2026. Том 11. Выпуск 10 | 2026. Volume 11. Issue 10
Материалы журнала доступны на сайте (articles and issues available at): pedagogy-journal.ru

RU

Типология профессиональных проблем учителя математики в условиях современной школьной инклюзии

Миронова М. А.

Аннотация. Цель исследования – систематизировать профессиональные проблемы, с которыми сталкивается учитель математики общеобразовательной школы в условиях инклюзивного обучения. В статье рассмотрены существующие в отечественной науке три модели готовности педагога к работе в условиях инклюзии, проанализированы десять выявленных проблем школьной практики в результате проведённого опроса преподавателей: дефицит профессиональных компетенций у педагога, нехватка специалистов сопровождения учащихся, отсутствие заблаговременного информирования учителя о составе класса, различная нозология учащихся с особыми образовательными потребностями в одном классе, избыточная учебная нагрузка, уменьшение возможности качественной подготовки к урокам, эмоциональная неготовности педагога, приоритетный выбор курсов повышения квалификации педагога по проведению и подготовке учащихся к государственной итоговой аттестации, снижение уровня качественного прохождения курсов по повышению квалификации, отрицание родителями особых образовательных потребностей ребёнка, – а также раскрыт кумулятивный характер их взаимодействия. Научная новизна исследования заключается в разработке авторской типологии профессиональных проблем педагога, построенной на организационно-локализационном основании – по уровню (локусу) порождения проблемы и адресату управленческого решения, – в отличие от существующих типологий, основанных на психологической структуре готовности личности педагога. В результате исследования выделены пять групп проблем (компетентностно-методические, организационно-информационные, гетерогенности контингента, ресурсно-кадровые и нагрузочно-временные, личностно-эмоциональные и социально-средовые), показана их кумулятивная связь с синдромом профессионального выгорания педагога и предложены дифференцированные по уровню адресации рекомендации по преодолению выявленных проблем.

EN

A typology of professional problems faced by mathematics teachers in contemporary inclusive schooling

M. A. Mironova

Abstract. The purpose of the study is to systematize the professional problems faced by mathematics teachers in general education schools under inclusive learning conditions. The article examines three models of teacher readiness for working in inclusive settings identified in Russian scholarship and analyzes ten problems of school practice revealed through a survey of teachers: insufficient professional competencies; a lack of student support specialists; failure to inform teachers in advance about the composition of their classes; diverse diagnoses among students with special educational needs in the same class; excessive workload; reduced opportunities for thorough lesson preparation; teachers' emotional unpreparedness; the prioritization of professional development courses focused on conducting and preparing students for the state final examination; declining quality of professional development courses; and parents' denial of their child's special educational needs. The cumulative nature of the interaction among these problems is also revealed. The scientific novelty of the study lies in developing an original typology of teachers' professional problems based on an organizational-localization criterion – namely, the level (locus) at which a problem arises and the addressee of the corresponding management decision – rather than on the psychological structure of teachers' readiness, as in existing typologies. The study identifies five groups of problems (competence-related and methodological; organizational and informational; related to student-population heterogeneity; resource/personnel and workload/time-related; and personal-emotional and social-environmental), demonstrates their cumulative relationship with teacher burnout syndrome, and proposes recommendations for overcoming the identified problems differentiated according to the level of responsibility.

Научная статья (original research article) | **https://doi.org/10.30853/ped20260233**

© 2026 Авторы. © 2026 ООО Издательство «Грамота» (© 2026 The Authors. © 2026 Gramota Publishing, LLC). Открытый доступ предоставляется на условиях лицензии CC BY 4.0 (open access article under the CC BY 4.0 license): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Введение

Интенсивное внедрение инклюзивных принципов в практику общеобразовательной школы ставит перед российской системой образования много сложных вопросов и новых задач, при этом отечественный опыт их решения лишь складывается и развивается, в отличие от зарубежной практики, обладающей более длительной историей законодательного закрепления инклюзии (Lipsky, Gartner, 1992). Актуальность обращения к теме определяется как масштабом происходящих изменений, так и их темпом: по данным статистического сборника «Индикаторы образования» (Бондаренко, Варламова, Гохберг и др., 2026), в 2021-2024 гг. доля обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), получающих образование совместно с другими обучающимися, выросла с 51% до 56% (с 392,4 до 506,8 тыс. человек) (Бондаренко, Варламова, Гохберг и др., 2026). Как показывают данные пилотного опроса учителей, проведённого автором в рамках исследования в Москве в 2025 году с участием 34 респондентов, у 79,2% опрошенных педагогов, работающих в общеобразовательных школах, в классе фактически имеются обучающиеся с особыми образовательными потребностями (ООП) – то есть присутствие таких детей в обычном классе является не исключением, а массовой нормой школьной практики. При этом нормативно закреплённая модель инклюзивного образования реализуется в конечном счёте не документом, а конкретным учителем-предметником на конкретном уроке, и именно на этом практическом уровне с наибольшей остротой обнажаются противоречия между декларированным принципом равного доступа к образованию и реальными организационными, кадровыми и ресурсными условиями массовой школы.

Вопрос систематизации профессиональных трудностей учителя, работающего в условиях инклюзии, уже становился предметом исследований, что позволяет опереться на существующие теоретические модели (в данной статье рассматриваются три модели: двухкомпонентная модель С. В. Алехиной, М. Н. Алексеевой и Е. Л. Агафоновой (2011), модель трудностей, соотносящаяся со стажем педагога (далее – стажевая модель), М. В. Братковой и В. А. Галкиной (2025) и четырёхкомпонентная модель М. Б. Калашниковой (2017)), – не ограничиваясь перечислением выявленных проблем в результате проведённого в ходе данного исследования опроса учителей математики. Международная традиция изучения инклюзии восходит к работам, обосновавшим переход от модели интеграции (простого включения обучающегося в неизменную образовательную среду) к модели полной инклюзии (полной перестройке образовательной среды под многообразие потребностей) (Lipsky, Gartner, 1992); операциональный инструментарий оценки степени такой перестройки предложен в широко цитируемом «Индексе инклюзии» (Booth, Ainscow, 2000). В отечественной науке методологическую основу изучения проблемы составляет культурно-историческая теория Л. С. Выготского (1983) с её различением первичного дефекта и вторичных, социально обусловленных отклонений, а также историко-генетическая периодизация становления национальных систем специального образования, показывающая, что инклюзия является закономерным, а не разрывным этапом эволюции по отношению к предшествующей коррекционной модели (Малофеев, 1996) и трансформацией самой школы, а не «привыканием» ребёнка к её условиям (Назарова, 2010). Вместе с тем ни зарубежные, ни отечественные исследования систематизации профессиональных трудностей учителя не предлагают типологии, построенной на организационно-локализационном, а не психологическом основании, – данный пробел и восполняется в настоящей статье.

Для решения поставленной цели в статье последовательно решаются следующие задачи:

1) охарактеризовать существующие в отечественной науке три модели и типологии профессиональных трудностей педагога по математике, работающего в условиях инклюзии;

2) предложить авторскую типологию профессиональных девяти проблем, дифференцированную по локусу (уровню) их порождения и показать кумулятивный характер взаимосвязи рассмотренных проблем;

3) сформулировать дифференцированные по уровню адресации рекомендации по преодолению проблем учителя математики в условиях школьной инклюзии.

Методологическую базу исследования составили методы теоретического анализа научной литературы по проблемам, с которыми сталкивается педагог в общеобразовательной школе в условиях инклюзии, и способам их устранения, и нормативных правовых актов, историко-логический метод и метод сравнительно-сопоставительного анализа существующих типологий для выявления ключевых идей для составления авторской типологии проблем, а также данные пилотного авторского анкетного опроса учителей математики общеобразовательных школ для выявления проблем, их дальнейшему анализу и формулированию рекомендаций по преодолению трудностей учителя по уровню адресации.

Теоретическую базу исследования составили культурно-историческая теория Л. С. Выготского (1983), историко-генетическая периодизация становления национальных систем специального образования Н. Н. Малофеева (1996), концепция инклюзии как непрерывного процесса Т. Бута и М. Эйнскоу (Booth, Ainscow, 2000), а также эмпирически апробированные двухкомпонентная модель готовности педагога к работе в условиях инклюзии (Алехина, Алексеева, Агафонова, 2011), четырёхкомпонентная (мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, ценностно-смысловой компоненты) модель (Калашникова, 2017) и стажевая, динамическая модель трудностей молодых педагогов (Браткова, Галкина, 2025).

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенная типология выявленных проблем, с которыми сталкивается учитель математики в общеобразовательной школе в условиях инклюзивного образования, и вытекающие из неё дифференцированные по уровню адресации рекомендации по устранению

каждой из девяти проблем могут быть использованы администрациями общеобразовательных организаций при планировании кадровой и методической работы, разработчиками программ подготовки и повышения квалификации учителей математики, а также применены в качестве основы для дальнейшей эмпирической части диссертационного исследования, посвящённого готовности учителей математики к работе в условиях инклюзии.

Обсуждение и результаты

Типологии профессиональных трудностей педагога по математике, работающего в условиях инклюзии

Рассмотрим первую, эмпирически апробированную в отечественной науке модель готовности учителя к работе в условиях инклюзии, предложенную по результатам анкетного опроса 429 учителей общеобразовательных школ г. Москвы (Алехина, Алексеева, Агафонова, 2011). Авторы рассматривают готовность педагога как двухкомпонентную структуру, включающую профессиональную готовность (информационную осведомлённость о принципах инклюзивного образования, владение педагогическими технологиями, знание основ коррекционной педагогики, готовность моделировать урок и использовать вариативные формы обучения) и психологическую готовность (эмоциональное принятие детей с различными нарушениями развития, готовность включать их в деятельность на уроке, удовлетворённость собственной педагогической деятельностью). Полученные эмпирические данные наглядно иллюстрируют глубину проблемы: с основными положениями инклюзивного образования знаком лишь каждый четвёртый педагог, тогда как 74,4% опрошенных либо не знакомы с ними, либо указывают на недостаток информации по данному вопросу; 51% учителей не готовы применять элементы коррекционной педагогики в повседневной практике. Показательно и распределение адресатов обращения за помощью в сложных педагогических ситуациях: к психологу обращаются 41% опрошенных, к коллегам-учителям – 26%, к родителям ребёнка – лишь 19%, что свидетельствует о недостаточной включённости именно предметно-методической поддержки учителя-предметника (Алехина, Алексеева, Агафонова, 2011).

В работе Братковой М. В. и Галкиной В. А. (2025), посвящённой трудностям молодых учителей в первые годы работы в условиях инклюзивного образовательного пространства, проблема рассматривается в динамическом, стажевом разрезе: трудности учителя дифференцируются в зависимости от этапа профессионального становления, а не только от типа дефицита (знаниевого, психологического, организационного). Отдельно выделяется понятие профессиональных дефицитов педагога в сфере инклюзивного образования – устойчивых пробелов в методической подготовке, отсутствия практических навыков организации инклюзивной среды и трудностей психолого-педагогического сопровождения, – рассматриваемое как самостоятельная категория, отличная от ситуативных затруднений и указывающая на системный, а не эпизодический характер проблемы. На основе результатов проведённого опроса среди 120 молодых специалистов (русский язык и литература – 30 человек, история и обществознание – 30 человек, биология – 30 человек и учителя-дефектологи – 30 человек), чей стаж не более трёх лет в общеобразовательных организациях г. Москвы и Московской области, авторы выявили, что учителя-предметники сталкиваются со сложностями в процессе преподавания учащимся с ОВЗ: учителя русского языка и литературы – 30%, истории и обществознания – 27%, биологии – 19%. Проблема отсутствия наставника затронула 50% опрошенных вне зависимости от преподаваемой дисциплины (данную проблему можно отнести и к нехватке специалистов: кураторов, тьюторов, спецпедагога; также это может являться следствием проблемы высокой рабочей нагрузки учителей в коллективе, когда из-за нехватки времени более опытные учителя не имеют возможности курировать молодых специалистов, нуждающихся в совете и помощи). Несмотря на то, что в данном исследовании не представлена типология проблем, выявленные в ходе исследования трудности молодых педагогов пересекаются с выявленными в текущем исследовании трудностями и проблемами учителей математики с опытом более трёх лет.

Третий эмпирический срез структуры готовности педагога предложен М. Б. Калашниковой (2017) на основе пилотажного исследования, проведённого в общеобразовательных школах Великого Новгорода с участием 60 учителей вне зависимости от возраста, преподаваемого предмета и стажа работы. В рамках данного исследования готовность педагога представлена четырьмя взаимосвязанными компонентами – мотивационным (осознанное отношение к необходимости и условиям организации инклюзивного образования), когнитивным (знания о сущности инклюзии, вариантах её осуществления, педагогических средствах, обеспечивающих её реализацию), операционно-деятельностным (совокупность освоенных умений по организации учебной деятельности в условиях инклюзии) и ценностно-смысловым (личностная значимость выполняемой деятельности). Полученные результаты детализируют разрыв между психологической и практической готовностью применительно к каждому из четырёх компонентов: высокий уровень мотивационной готовности продемонстрировали лишь 12% опрошенных педагогов (44% – средний, столько же – низкий уровень); знаниями об особенностях развития детей с нарушениями обладали только 32% респондентов, а представление об особенностях семьи, воспитывающей ребёнка с ОВЗ, и эффективных способах взаимодействия с ней – лишь 20%; специальными методами организации инклюзивного учебного процесса владели только 20% опрошенных; эмпатийные качества личности на высоком уровне были выявлены лишь у 32% педагогов. Автор отдельно подчёркивает методологически значимый для настоящего исследования тезис: наличие адекватной мотивации само по себе не гарантирует готовности педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзии, если оно не подкреплено соответствующей

системой знаний и умений, – то есть ни один из компонентов готовности не способен компенсировать дефицит остальных, а сама структура готовности является не аддитивной, а взаимообусловленной.

Авторская типология проблем учителя математики в условиях инклюзии

Приведённые выше модели группировки выявленных проблем учителей в условиях инклюзии строятся на психологическом основании – структуре готовности личности педагога. В дополнение к ней для целей настоящего исследования предложена типология, построенная на организационно-локализационном основании – группирующая проблемы не по внутренней структуре готовности учителя, а по уровню (локусу), на котором проблема порождается и должна решаться. Такая типология методически удобна тем, что напрямую указывает на адресата управленческого решения по каждой группе.

Выделены пять групп:

I – компетентностно-методические проблемы (локус: системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров);

II – организационно-информационные проблемы (локус: управление образовательной организацией);

III – проблемы гетерогенности контингента (локус: управление образовательной организацией, психолого-педагогического сопровождения);

IV – ресурсно-кадровые и нагрузочно-временные проблемы (локус: управление образовательной организацией);

V – личностно-эмоциональные и социально-средовые проблемы (локус: психолого-педагогическое сопровождение, взаимодействие с семьёй обучающегося).

Обобщённое соотнесение групп, конкретных проблем и адресата управленческого решения представлено в Таблице 1.

Таблица 1. *Типология профессиональных проблем учителя математики в условиях инклюзии*

Группа проблем	Конкретные проблемы	Локус (адресат решения)
I. Компетентностно-методические	Отсутствие сформированных компетенций по инклюзивным методикам	системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров
II. Организационно-информационные	Отсутствие заблаговременного информирования о составе класса	управление образовательной организацией
III. Гетерогенности контингента	Несколько обучающихся с разными ООП в одном классе	управление образовательной организацией, психолого-педагогического сопровождения и профилактики выгорания педагога
IV. Ресурсно-кадровые и нагрузочно-временные	Отсутствие специалистов сопровождения; избыточная нагрузка; качество подготовки к урокам; качество повышения квалификации; приоритет курсов по ГИА	управление образовательной организацией
V. Личностно-эмоциональные и социально-средовые	Эмоциональная неготовность педагога; отрицание родителями ООП ребёнка	психолого-педагогическое сопровождение, взаимодействие с семьёй обучающегося

Отсутствие сформированных компетенций по инклюзивным методикам преподавания (группа I). Подготовка учителя-предметника традиционно ориентирована на работу с условно однородным классом; дисциплины дефектологического цикла занимают в учебном плане крайне ограниченный объём часов и, как правило, не подкрепляются практикой непосредственной работы с детьми, имеющими нарушения развития. В результате педагог, столкнувшись в классе с обучающимися с ООП, вынужден действовать интуитивно, преподавая материал в единой форме и темпе для всех обучающихся независимо от их потребностей. Последствия образуют цепочку: для обучающегося с ОВЗ – накопление пробелов в знаниях и снижение учебной мотивации; для класса в целом – снижение темпа прохождения программы либо игнорирование потребностей ребёнка с ОВЗ; для самого педагога – рост профессиональной неуверенности, впоследствии выступающей одним из факторов эмоционального выгорания.

«Подготовка педагогов, готовых к реализации требований профессионального стандарта (Об утверждении профессионального стандарта «Педагог…», 2013. – *М. М.*), требует новых подходов к организации педагогической подготовки на всех уровнях профессионального образования, в том числе и в сфере повышения квалификации. Об этом свидетельствуют данные опроса директоров базовых инклюзивных школ Ростовской области, провёденного в рамках Областного форума директоров инклюзивных школ 24 марта 2016 года в Южном федеральном университете (г. Ростов-на-Дону). В частности, из 105 опрошенных директоров школ Ростовской области 99% ответили утвердительно на вопрос о необходимости подготовки молодых педагогов к деятельности, ориентированной на обучение детей с инвалидностью и/или ограниченными возможностями здоровья» (Ромашевская, 2018).

Применительно к обучению математике данный дефицит проявляется особенно наглядно при введении новых абстрактных понятий: не владея технологиями визуализации и предметно-манипулятивной пропедевтики, учитель предъявляет символическую запись понятия сразу в отвлечённой форме, рассчитанной на нормотипичного обучающегося, тогда как обучающемуся с нарушением интеллектуального развития требуется предварительный, развёрнутый предметный этап, а обучающемуся с нарушением слуха – дополнительная работа над самой формулировкой определения. Не располагая соответствующим инструментарием, педагог

фактически лишает часть класса возможности освоить понятие на доступном ему уровне абстракции ещё до того, как встаёт вопрос о собственно математическом содержании урока.

Отсутствие заблаговременного информирования педагога о составе класса (группа II). Администрация школы нередко не уведомляет учителя заблаговременно о наличии в его классе обучающихся с ООП и не предоставляет своевременно заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), так же родители могут умалчивать или заранее не предоставлять информацию об учащемся с ООП. Ключевое последствие – упущенное время: пока учитель не осведомлён об особых образовательных потребностях обучающегося, тот продолжает получать материал в форме, не соответствующей его возможностям, за счёт чего накапливается отставание, компенсировать которое приходится в сжатые сроки, – то есть информационный дефицит не устраняет, а усугубляет компетентностный дефицит группы I.

Гетерогенность контингента: несколько обучающихся с разными ООП в одном классе (группа III). В отличие от прежней системы коррекционных школ, где состав обучающихся был гомогенен по нозологическому принципу, инклюзивный класс массовой школы формируется по территориальному принципу и потому оказывается гетерогенным по типу и степени выраженности особых образовательных потребностей. Педагог оказывается перед необходимостью одновременно проектировать несколько методически различных траекторий освоения одной темы урока в рамках одного и того же времени, что на практике часто приводит либо к фокусировке на одной нозологической группе в ущерб остальным, либо к формальной дифференциации, противоречащей самому принципу учёта разнообразия потребностей.

Проиллюстрировать данную проблему применительно к обучению математике можно на примере урока по теме «Действия с обыкновенными дробями»: обучающемуся с задержкой психического развития требуется развёрнутая предметно-практическая пропедевтика (деление реальных предметных множеств) и замедленный темп введения символической записи дроби, тогда как обучающемуся с расстройством аутистического спектра, напротив, необходима максимально жёсткая, пошагово алгоритмизированная инструкция без избыточных предметных манипуляций, нарушающих предсказуемость учебной ситуации. Приёмы, оптимальные для первого обучающегося, в отношении второго могут не только не помогать, но и повышать тревожность, а стандартная алгоритмизированная инструкция для второго обучающегося может остаться для первого формально непонятой без предварительной предметной опоры. Учитель математики, не располагающий ни временем, ни методической поддержкой специалиста сопровождения (группа IV), объективно не в состоянии развернуть обе траектории одновременно в рамках одного урока продолжительностью 40-45 минут, что и объясняет эмпирически фиксируемую тенденцию педагогов к формальной, единой для всех обучающихся с ОВЗ дифференциации, отмеченную в исследовании готовности педагогов (Алехина, Алексеева, Агафонова, 2011).

Отсутствие в школе специалистов сопровождения (группа IV). Отсутствие в штате образовательной организации дефектолога, логопеда, педагога-психолога, тьютора, куратора, наставника либо их явная нехватка лишают учителя-предметника возможности получить методическую консультацию «здесь и сейчас». Учитель вынужден принимать методические решения единолично, без профессиональной валидации, что повышает риск методических ошибок и психологическую нагрузку на педагога; при этом положительный опыт отдельных учителей не транслируется и не закрепляется институционально.

В сельских школах и малых населённых пунктах данная проблема усугубляется объективной невозможностью привлечь дефектолога даже на неполную ставку из-за отсутствия соответствующих специалистов на местном рынке труда, вследствие чего учитель математики оказывается единственным взрослым, ежедневно взаимодействующим с обучающимся с ООП на предметном материале, без какой-либо профессиональной супервизии на протяжении всего учебного года. Это отличает ситуацию от системы коррекционных школ, где методическая поддержка была институционально встроена в саму организацию, и объясняет, почему простое количественное увеличение доли детей с ОВЗ, обучающихся совместно с другими обучающимися (Бондаренко, Варламова, Гохберг и др., 2026), само по себе не гарантирует качественного роста условий их обучения.

Избыточная учебная нагрузка и её следствия (группа IV). При повышенной нагрузке в 30 и более часов в неделю (при нормативной ставке 18 часов (О продолжительности рабочего времени..., 2025)) как следствие вытекают две проблемы: невозможность качественной подготовки к уроку, подготовки дифференцированных заданий, удовлетворяющих ООП нескольких нозологий учащихся, и уменьшение возможности обеспечения качественного и систематического, а не формального повышения квалификации, в частности по инклюзивным методикам. Складывается замкнутый круг: нехватка компетенций порождает нехватку времени на их восполнение, а нехватка времени закрепляет нехватку компетенций. Средняя нагрузка учителя математики, по результатам проведённого пилотного опроса (2025 год, 34 респондента) данного исследования, – 25,7 часа, что значительно превышает нормативную ставку 18 часов в неделю.

Нормативную ставку в 18 часов указали 5,9% опрошенных, при этом нагрузку 20-30 часов имеют 52,9%, нагрузка свыше 30 часов – у 26,5%, а с запредельной нагрузкой 40 и более часов работают 8,8% учителей.

Приоритет курсов по ГИА (группа IV). Дополнительно администрация школы нередко в первую очередь направляет учителей математики на курсы по линии государственной итоговой аттестации (курсы подготовки экспертов ГИА, организаторов пунктов ГИА, курсы по оформлению письменной части ГИА), поскольку от её результатов напрямую зависят показатели школы, тогда как повышение квалификации по инклюзивным методикам не входит в число оцениваемых показателей эффективности образовательной организации. 88,2% опрошенных не проходили курсы повышения квалификации по инклюзивным методикам преподавания математики.

Эмоциональная неготовность педагога (группа V). Даже при наличии методических знаний педагог может испытывать тревогу и неуверенность при взаимодействии с обучающимся, имеющим выраженные ООП; центральным психологическим барьером выступает не столько сам факт нарушения развития, сколько неопределённость относительно возможности достижения образовательного результата. Неосознанная защитная реакция реализуется через один из двух дезадаптивных сценариев – либо через завышенную оценку из жалости, либо через отстранение от обучающегося, – и в долгосрочной перспективе выступает одним из ключевых факторов синдрома профессионального эмоционального выгорания педагога.

Отрицание родителями наличия у ребёнка ООП (группа V). Родители нередко отказываются признавать наличие у ребёнка особых образовательных потребностей, отказываются от прохождения ПМПК либо не соглашаются с рекомендованными специальными условиями, опасаясь стигматизации. При отказе родителей учитель формально не имеет права применять к ребёнку рекомендованные специальные условия, даже если фактические трудности очевидны из повседневного наблюдения, – в результате обучающийся продолжает находиться в образовательной ситуации, не соответствующей его потребностям, что способно провоцировать вторичные нарушения учебной мотивации (Выготский, 1983).

Рассмотренные группы проблем не независимы друг от друга: компетентностный дефицит усиливается информационным дефицитом и гетерогенностью контингента; все три фактора вместе создают ситуацию хронической профессиональной неопределённости, которая при отсутствии кадровой поддержки и в условиях избыточной нагрузки не может быть компенсирована силами самого педагога; данная неопределённость выступает психологической причиной эмоциональной неготовности, а невозможность реализовать даже имеющиеся знания при отказе семьи от сотрудничества окончательно замыкает контур профессиональной фрустрации. Итоговым следствием одновременного действия всех факторов выступает синдром профессионального эмоционального выгорания учителя инклюзивного класса – состояние, которое, будучи однажды сформированным, само становится дополнительным барьером и замыкает проблему в самоподдерживающийся цикл.

Рекомендации по преодолению проблем учителя математики в условиях школьной инклюзии

Поскольку рассмотренные проблемы локализованы на разных организационных уровнях, эффективные меры по их преодолению также должны быть дифференцированы по уровню адресации.

На уровне системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров целесообразны: включение в программы педагогических вузов обязательного практико-ориентированного модуля по инклюзивным методикам преподавания математики, предполагающего не только лекционный курс, но и практику в инклюзивном классе под супервизией дефектолога; разработка адресных, предметно-ориентированных программ повышения квалификации именно по методике преподавания математики в инклюзивном классе, поскольку предметная специфика (алгоритмизация операций, работа с абстрактными понятиями) требует отдельной методической проработки; введение краткосрочных модульных форматов повышения квалификации (стажировки, разбор кейсов, супервизионные группы), совместимых по временным затратам с реальной нагрузкой педагога.

На уровне управления образовательной организацией необходимы: институционализация процедуры обязательного заблаговременного информирования учителя-предметника о составе класса и передачи ему заключения ПМПК; введение в штатное расписание (либо организация сетевого взаимодействия с ресурсным или ППМС-центром) специалистов психолого-педагогического сопровождения с обеспечением их реальной доступности для оперативной консультации; пересмотр принципов тарификации учебной нагрузки учителей инклюзивных классов – установление понижающего коэффициента фактической нагрузки либо доплаты, признающих объективно более высокую трудоёмкость подготовки к уроку; изменение внутришкольных приоритетов распределения мест на курсы повышения квалификации – закрепление за инклюзивной методической подготовкой не остаточного, а гарантированного числа мест наравне с подготовкой к ГИА; формирование внутришкольного методического объединения по обмену успешными практиками адаптации уроков математики.

На уровне психолого-педагогического сопровождения и профилактики выгорания педагога рекомендуются: организация регулярных супервизионных и балинтовских групп для педагогов инклюзивных классов с участием психолога; проведение целевой психологической работы, направленной на осознание и профессиональную переработку эмоциональных реакций на ситуацию неопределённости; мониторинг признаков эмоционального выгорания педагогов силами школьной психологической службы на регулярной, а не заявительной основе.

На уровне взаимодействия с семьёй обучающегося целесообразны: разработка и системное использование школой информационно-разъяснительных материалов для родителей, доступно объясняющих, что современная адаптированная программа реализуется в общем классе массовой школы и не влечёт исключения ребёнка из общего образовательного пространства; привлечение к беседе с родителями, отрицающими необходимость особых образовательных условий, специалиста психолого-педагогического сопровождения, а не только учителя-предметника; более активное включение родителей в текущий образовательный процесс и регулярный обмен информацией об успехах и трудностях ребёнка.

«Вовремя начатое и правильно организованное обучение ребёнка позволяет предотвращать или смягчать эти вторичные по своему характеру нарушения: так, немота является следствием глухоты лишь при отсутствии специального обучения, а нарушение пространственной ориентировки, искажённые представления о мире – вероятным, но необязательным следствием слепоты. Таким образом, уровень психического развития пришедшего в школу ребёнка с ОВЗ зависит не только от времени возникновения, характера и даже степени выраженности

первичного (биологического по своей природе) нарушения развития, но и от качества предшествующего обучения и воспитания» (Малофеев, Никольская, Кукушкина и др., 2009).

Заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

Во-первых, существующие в отечественной науке три модели готовности педагога – двухкомпонентная (профессиональная и психологическая готовность) модель С. В. Алёхиной с соавторами, четырёхкомпонентная (мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, ценностно-смысловой компоненты) модель М. Б. Калашниковой и стажевая, динамическая модель трудностей молодых педагогов Братковой М. В. и Галкиной В. А. – не противоречат, а взаимно дополняют друг друга, поскольку описывают структуру готовности в трёх разных плоскостях: содержательной (что именно должно быть сформировано), временной (когда и на каком этапе профессионального становления) и функциональной (для какой конкретно задачи требуется готовность), а так же эмпирически подтверждают массовый характер дефицита готовности учителей к работе в условиях инклюзии.

Во-вторых, предложенная авторская типология, построенная на организационно-локализационном основании, дополняет существующую психологическую модель и позволяет соотнести каждую группу проблем (компетентностно-методические, организационно-информационные, гетерогенности контингента, ресурсно-кадровые и нагрузочно-временные, личностно-эмоциональные и социально-средовые) с конкретным адресатом управленческого решения – от индивидуальной подготовки педагога до кадровой политики системы образования и взаимодействия с семьёй. Рассмотренные конкретные проблемы (дефицит профессиональных компетенций у педагога, нехватка специалистов сопровождения учащихся, отсутствие заблаговременного информирования учителя о составе класса, различная нозология учащихся с ООП в одном классе, избыточная учебная нагрузка, уменьшение возможности качественной подготовки к урокам, снижение уровня качественного прохождения курсов по повышению квалификации, эмоциональная неготовности педагога, приоритетный выбор курсов повышения квалификации педагога по проведению и подготовке учащихся к ГИА, отрицание родителями особых образовательных потребностей ребёнка) школьной практики образуют не изолированный перечень, а кумулятивный, самоподдерживающийся контур, итоговым следствием которого выступает синдром профессионального эмоционального выгорания учителя инклюзивного класса.

В-третьих, изолированное воздействие лишь на один из организационных уровней (например, только курсы повышения квалификации без изменения нагрузки и кадрового обеспечения школы) с высокой вероятностью не даст устойчивого результата – необходимы скоординированные меры на всех четырёх уровнях одновременно: уровень системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, уровень управления образовательной организацией, уровень психолого-педагогического сопровождения педагога и обучающегося и профилактики выгорания педагога, уровень взаимодействия с семьёй обучающегося. «Сами по себе знания педагогов об особенностях развития детей с ОВЗ, технологиях инклюзивного образования не могут стать гарантом эффективности реализации инклюзивного подхода в образовании и субъективной удовлетворённости педагогов своей работой» (Калашникова, 2021).

Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирической проверкой предложенной типологии на расширенной выборке учителей математики общеобразовательных школ разных регионов Российской Федерации, а также с разработкой и апробацией модели педагогического сопровождения учителя математики, дифференцированной по выделенным пяти группам проблем.

Необходимо оговорить и ограничения представленного анализа: предложенная типология построена на основе анализа отечественной научной литературы, нормативных правовых актов и данных пилотного авторского опроса учителей, проведённого в рамках одного диссертационного исследования, а потому её эмпирическая обобщающая сила подлежит дальнейшей проверке на более широкой и статистически репрезентативной выборке; кроме того, соотношение отдельных групп проблем (в частности, вклад конкретных региональных и социально-экономических факторов в ресурсно-кадровые проблемы группы IV) требует отдельного эмпирического изучения, выходящего за рамки настоящей статьи. Указанные ограничения не снижают, однако, методологической ценности предложенного организационно-локализационного основания типологии как инструмента, позволяющего дифференцированно адресовать управленческие решения по преодолению выявленных проблем.

Материалы исследования | Research materials

1. Бондаренко Н. В., Варламова Т. А., Гохберг Л. М., Зорина О. А., Озерова О. К., Портнягина О. Н., Шугаль Н. Б. Индикаторы образования: 2026: статистический сборник. М.: Высшая школа экономики, 2026. https://doi.org/10.17323/978-5-7598-3046-7
2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н. https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/?ELEMENT_ID=56367

3. О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность по основным и дополнительным общеобразовательным программам, образовательным программам среднего профессионального образования и соответствующим дополнительным профессиональным программам, основным программам профессионального обучения, и о Порядке определения учебной нагрузки указанных педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре, основаниях ее изменения и случаях установления верхнего предела указанной учебной нагрузки: Приказ Минпросвещения России от 04.04.2025 N 269. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_504817/

Источники | References

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1.
2. Браткова М. В., Галкина В. А. Трудности молодых педагогов в первые годы работы в условиях инклюзивного образовательного пространства и пути их преодоления (на примере выпускников Московского городского педагогического университета) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. № 3. https://doi.org/10.30853/ped20250038
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. Основы дефектологии.
4. Калашникова М. Б. Особенности психологической готовности педагогов к работе в условиях инклюзии // Развитие детско-взрослых сообществ в условиях многообразия: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (г. Великий Новгород, 24-25 апреля 2017 г.). Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2017.
5. Калашникова С. А. Психологическая готовность будущих педагогов к реализации инклюзивного подхода в образовании: формирование и оценка в процессе обучения // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16. № 4. https://doi.org/10.21209/2658-7114-202116-4-95-106
6. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. М., 1996. Ч. 1: Западная Европа.
7. Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики Российской академии образования. 2009. № 13.
8. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1.
9. Ромашевская Е. С. Подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства: аспекты теории и практики: монография. Ростов н/Д. – Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2018.
10. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2000.
11. Lipsky D. K., Gartner A. Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform // Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives / eds. W. Stainback, S. Stainback. Boston: Allyn & Bacon, 1992.

Информация об авторах | Author information

RU **Миронова Мария Александровна**[1]
[1] Московский финансово-юридический университет

EN **Maria Aleksandrovna Mironova**[1]
[1] Moscow University of Finance and Law

[1] *mashakashcheeva@gmail.com*

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 10.08.2026; опубликовано online (published online): 26.10.2026.

Ключевые слова (keywords): инклюзивное образование; типология профессиональных проблем педагога; готовность учителя; обучение математике; профессиональное выгорание; inclusive education; typology of teachers' professional problems; teacher readiness; mathematics teaching; professional burnout.