

Е.И. Николаева, Э.Б. Дунаевская

О психологических особенностях педагогов,
работающих в обычных и коррекционных
классах общеобразовательных школ



Работа посвящена анализу психологических особенностей педагогов, работающих в обычных и коррекционных классах общеобразовательных школ и в разной степени готовых к профессиональному развитию. Обследован 301 учитель обычных и коррекционных классов. На основе опросника готовности к профессиональному и личностному развитию педагогов (Вязникова Л.Ф., Золотых Л.К., 1989) учителя были разделены на тех, кто более готов к профессиональному развитию, и тех, кто к этому готов в меньшей мере. Затем группы были сравнены с помощью батареи психологических тестов. Показано, что существуют облигатные, необходимые и достаточные психологические факторы профессионального развития педагога, и вариативные, отсутствие которых не делает невозможным профессиональное развитие педагога.

Установка на инновации, декларируемая в новом стандарте образования, требует особого рассмотрения готовности учителя к профессиональному развитию. Однако условия жизни учителя не всегда соответствуют возможности быть эффективным в инновационном процессе, и тогда участие в инновациях может превратиться в «принуждение к инновациям». Так весьма часто происходит в провинциальных общеобразовательных школах, в которых открываются коррекционные классы (в связи с повсеместным закрытием коррекционных школ), в которых предлагается работать учителям, не имеющим специального образования. Поскольку эти школы расположены в маленьких городках или даже поселках, то в такие классы попадают дети с самыми разными диагнозами, что в еще большей мере затрудняет процесс работы.

Специфика ребенка, направленного в коррекционный класс, такова, что его обучение требует от обучающего множества специальных знаний, касающихся широкого спектра психологических проблем развития [4, 7, 9]. Стоит отметить, что ставки психологов в школах повсеместно сокращены, и поэтому педагогам часто негде проконсультироваться относительно тех или иных проблем.

Особенности социальной ситуации обучения в коррекционных классах, сложившиеся в условиях подавляющего большинства школьных учреждений, привели к тому, что причиной неуспеваемости детей стали не столько несформированность когнитивных компонентов учебной деятельности, сколько несформированность социальных мотивов учения [11]. Роль неудачников и со-

Николаева Елена Ивановна — доктор биологических наук, профессор кафедры психологии и психофизиологии ребенка Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Заместитель редактора журнала «Психология образования в поликультурном пространстве» (изд-во ЕГУ).

Автор более 260 научных работ.

Участник научных сообществ: Российское физиологическое общество; Американская академия наук; Академия педагогических и социальных наук; Российское психологическое общество; Европейская ассоциация психологии здоровья; Европейская ассоциация по психологии развития; Межрегиональная ассоциация когнитивных исследований.

Дунаевская Эльвира Брониславовна — кандидат психологических наук, заместитель директора Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова (Абакан), доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.



путствующий этой роли низкий социальный статус детей коррекционных классов в школьном коллективе породили специфическое защитное поведение, отличающееся интеллектуальной пассивностью и нежеланием принимать позицию школьника [8]. Многие из них живут в неблагополучных семьях, а потому не могут опираться на пример своих родителей при освоении новых знаний. В этих условиях ученики коррекционных классов могут изменить собственную мотивацию к учебе и тем самым улучшить ее качество, исключительно ориентируясь на стремление к профессиональному развитию учителя.

Кто-то из учителей соглашается работать в коррекционных классах, кто-то наотрез отказывается от этого. И тогда встает вопрос, каковы психологические особенности тех и других, прежде всего, в отношении к профессиональному развитию. Этот вопрос особенно актуален в провинциальных школах, в которых обучается подавляющее число таких детей, и в которых учитель не имеет возможности проконсультироваться по возникающим проблемам, как это может сделать учитель мегаполиса. Все это и определило цель данного исследования: сопоставить психологические особенности учителей коррекционных и обычных классов провинциальных общеобразовательных школ, в разной степени готовых к профессиональному развитию.

Материалы и методы

Был обследован 301 человек — учителя общеобразовательных школ Республики Хакасия.

Контрольную группу составили учителя (150 человек), работающие в обычных классах общеобразовательных школ (124 женщины и 26 мужчин). Средний возраст испытуемых $35,6 \pm 10,8$ лет.

Экспериментальная группа состояла из 151 учителя и воспитателя, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями в коррекционных классах общеобразовательных школ (98 женщин и 53 мужчины). Средний возраст этих учителей составил $40,7 \pm 28,0$ лет. Различия между группами в возрасте статистически не значимы из-за существенного разброса в возрасте.

Большой разброс в возрасте обусловил отсутствие различий по этому параметру между учителями двух групп, хотя очевидна некоторая тенденция к тому, что в коррекционных классах работает больше учителей предпенсионного возраста, которым существенно труднее отказаться от данной работы, чем учителям других возрастных групп.

Оказалось, что высшее профессиональное образование (учитель общеобразовательной школы) среди учителей первой группы имело 123 человека (82%), 27 человек имели среднее профессиональное образование (12%). В коррекционных классах высшее образование имели 74 учителя (49,1%), среднее профессиональное (не обязательно педагогическое) — 77 человек (50,9%). Только 5 учителей коррекционных классов имели специальное психологическое образование (2 человек имеют специальность учитель-логопед, 2 — специальный психолог, 1 — олигофренопедагог), что составляет 3,3%. Остальные 146 педагогов, то есть 96,7%, не имеют специального коррекционного образования.

Исследование психологических факторов профессионального развития учителей обычных и коррекционных классов проводилось следующим образом.

Первоначально на основе опросника ограничений профессионального и личностного роста педагогов [2] учителя были разделены на тех, кто более готов к

Учителя классов	Факторы профессионального и личностного развития								Среднее значение по всем шкалам
	Способность управлять собой	Наличие осознанных целей	Четкие личные цели	Стремление к саморазвитию	Навыки решения проблем	Творческий подход	Умение влиять на окружающих	Рефлексия собственной профессиональной деятельности	
Обычных	28,0	29,8	29,5	27,7	27,5	23,9	22,8	25,8	26,9±4,2
Коррекционных	23,9*	22,0*	23,5*	23,3*	26,1	19,5*	19,6*	23,9*	23,9±1,8*

Примечание: * — при $p \leq 0,01$, критерий Стьюдента

Табл. 1. Готовность к профессиональному и личностному развитию учителей коррекционных и обычных классов (баллы)

профессиональному развитию, и тех, кто к этому готов в меньшей мере (табл. 1).

В отличие от учителей обычных классов, учителя коррекционных классов по данной методике менее способны управлять собой, в меньшей степени могут формулировать осознанные цели, хуже осознают результаты своей профессиональной деятельности, менее стремятся к профессиональному саморазвитию, в меньшей мере влияют на окружающих и меньше используют творческий подход.

Дальнейшим шагом было разделение учителей на подгруппы более и менее готовых к профессиональному развитию. Поскольку среднее значение по всем шкалам выше учителей обычных классов, у них больше вариативность ответов, тогда как у учителей коррекционных классов разброс данных меньше, мы взяли моду значений учителей коррекционных классов — 23 балла — за точку деления учителей на подгруппы. Те, кто получил большее число баллов, были отнесены к подгруппе более готовых к профессиональному развитию, те, кто получил меньшее число баллов, — менее готовых к профессиональному развитию. Среди учителей обычных классов только 48 человек оказались в группе менее готовых к профессиональному развитию, тогда как 102 человека в большей мере были готовы к нему. Иная картина обнаружилась у учителей коррекционных классов: там 79 человек оказались менее готовы к профессиональному развитию, тогда как 72 были готовы к нему в большей мере.

Оказалось, что педагоги, в большей или меньшей мере готовые к профессиональному развитию, не различались по возрасту: у учителей обычных классов, более готовых к профессиональному развитию, возраст составил в среднем 35,4 года, для менее готовых к профессиональному развитию — 36,8 года. Для учителей коррекционных классов соответствующие значения — 38,3 и 41,5. В силу большого разброса в возрасте значимых различий выявлено не было. В каждой группе были люди до 30 лет и после 40.

Мы сравнили группы с помощью следующих методик:

- Опросник «Удовлетворенность работой» [6].
- Изучение мотивации профессиональной деятельности К. Замфира в модификации А. Реана [1].
- Тест смысловых ориентаций [5].
- Диагностика типологий психологической защиты [3].
- Методика диагностики тревожности Ч. Д. Спилберга и Ю.Л.Ханина [10].
- Определение копинг-стратегий [12].

Полученные результаты обрабатывались пакетом программы SPSS (версия 15.0).

Результаты и их обсуждение

Оценка взаимосвязи факторов, влияющих на профессиональное развитие учителей разных групп, про-

водилась с помощью корреляционного и факторного анализов.

На рис. 1 представлены значимые корреляционные связи между изучаемыми параметрами для педагогов обычных классов, в большей мере готовых к профессиональному развитию. Из рисунка видно, что факторы личностного и профессионального развития обратным образом связаны с эмоциоцентрированным копингом и прямо — с проблемноцентрированным копингом. Более того, они прямо связаны с обоими показателями внутренней мотивации, измеренными в исследовании. Кроме этого, они прямо взаимосвязаны с механизмом психологической защиты компенсация и обратным образом — с подавлением. Представляет интерес и взаимодействие других показателей. Внутренняя мотивация этих педагогов положительно связана со смысловыми ориентациями и факторами, препятствующими профессиональному саморазвитию, и отрицательно связана с внешней положительной мотивацией.

Неудовлетворенность работой ведет у этих учителей к нарастанию личностной и реактивной тревожности. Личностная и реактивная тревожность, в свою очередь, связана с общей напряженностью защит. Проблемноцентрированный копинг связан с внешними мотивами повышения квалификации и механизмом психологической защиты «компенсация».

Согласованность показателей, собранных на основе самооценки, является свидетельством высокого уровня рефлексии у педагогов данной подгруппы.

Как видно из рис. 2, для педагогов обычных классов, в меньшей мере готовых к профессиональному развитию, наблюдается другой характер взаимосвязей факторов профессионального развития и остальных показателей. Этот параметр имеет лишь обратную связь с механизмом психологической защиты регрессией. Нет связей с параметрами копинга, хотя многие другие взаимосвязи сохранены.

Наконец, представляет значительный интерес структура связей у учителей коррекционных классов. На рис. 3 представлена структура связей параметров, полученных для педагогов коррекционных классов, в большей мере готовых к профессиональному развитию. Обращает на себя внимание повторение структуры взаимосвязей факторов профессионального и личностного развития с видами копинга и механизмами психологической защиты.

Это повторение структуры связей свидетельствует об их важности для профессионального развития педагога: оно тем выше, чем ниже значения эмоциоцентрированного копинга и выше — проблемноцентрированного.

Более того, чем меньше вытесняет педагог информации, тем более точно он представляет картину мира. И компенсация как вариант защиты, формирующейся в онтогенезе самой последней и являющейся когнитивно наиболее сложной, позволяет человеку изменять



свои мнимые или реальные недостатки через стремление к высоким достижениям (Леонтьев Д.А., 2001).

В остальном же структура взаимодействия других факторов отличается от того, что мы отметили у педагогов обычных классов.

Тревожность, и личностная, и реактивная, коррелирует с внешней положительной мотивацией (чем выше мотивация, тем ниже тревожность). Неудовлетворенность работой учителей этой группы прямо связана со смысложизненными ориентациями и внутренними мотивами повышения квалификации и обратным образом — с внутренней мотивацией.

Оказавшись в ситуации вынужденного обучения детей коррекционных классов, к которому они не готовы, и не будучи готовы отказаться, поскольку в большей мере зависят от внешнего поощрения, учителя не удовлетворены своей работой, но готовы к профессиональному развитию.

И, наконец, другая картина взаимосвязей обнаружена для учителей коррекционных классов, менее го-

товых к профессиональному развитию (рис. 4). У них, как и у учителей обычных классов, менее готовых к профессиональному развитию, факторы профессионального и личностного развития не имеют структуры взаимосвязи, выявленной у учителей, более готовых к профессиональному развитию.

Этот параметр обратным образом связан с выраженной у данной подгруппы учителей психологической защитой «подавление». Другая защита — «отрицание» — прямо связана с эмоциентрированным копингом. Проблемноцентрированный копинг не связан ни с одним другим параметром. Эти учителя не удовлетворены своей работой, и неудовлетворенность связана с внешней отрицательной мотивацией, которая имеет самое высокое значение у учителей данной подгруппы.

Внешняя положительная мотивация связана с общим показателем смысложизненных ориентаций. Малочисленность связей свидетельствует о том, что уровень рефлексии данной группы учителей суще-

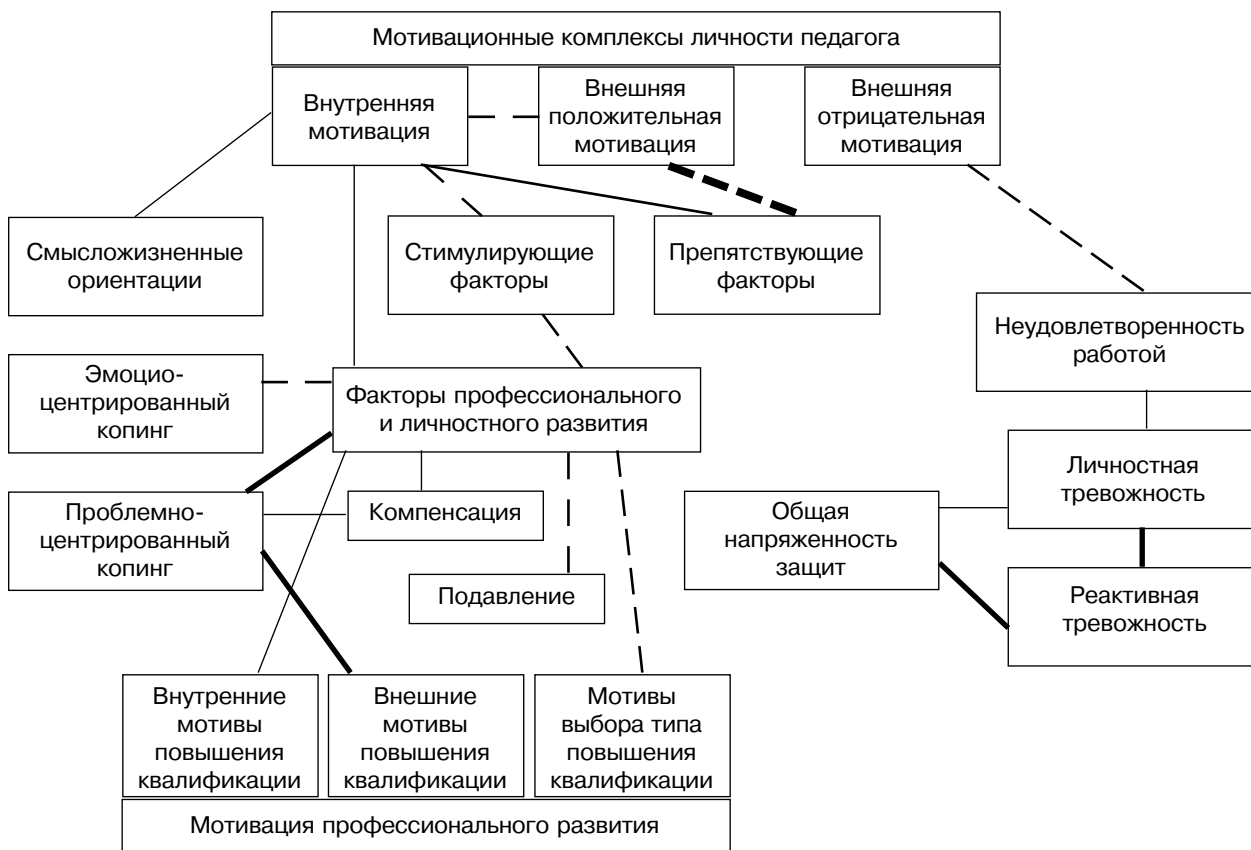


Рис. 1. Значимые корреляционные связи параметров для педагогов обычных классов, более готовых к профессиональному развитию

Здесь и далее:

- прямая достоверная связь при $p < 0,05$
- обратная достоверная связь при $p < 0,05$
- прямая достоверная связь при $p < 0,01$
- обратная достоверная связь при $p < 0,01$

ственно ниже, чем у учителей, более готовых к профессиональному развитию.

Таким образом, анализ корреляционных связей позволяет выделить особую структуру связи факторов профессионального развития с копингом и методами психологической защиты.

Следующим этапом был факторный анализ результатов. Для анализа мы использовали метод главных компонент и получили пятифакторное решение (табл. 2) с величиной критерия адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина, равной 0,822, $\chi^2=2448,938$, что позволило рассматривать данный вид анализа как возможный для данной выборки. Совокупный процент объясненной дисперсии составил 62,8% ($p=0,000$).

Первый фактор (табл. 2.), объединяющий 29,1% дисперсии, с большим весом включает параметр «факторы профессионального и личностного развития» (0,961), механизм психологической защиты «подавление» с обратным знаком (-0,944), проблемноцентрированный копинг (0,888), внутреннюю мотивацию

(0,833) и вновь с отрицательным знаком — эмоциоцентрированный копинг (-0,744). Уже с несколькими меньшими отрицательными весами входят обе внешние мотивации и с положительным небольшим весом — механизм психологической защиты «компенсация». Поскольку все эти параметры характеризуют учителей, которые готовы к профессиональному развитию, мы назвали этот фактор «облигатным фактором профессионального развития».

Второй фактор (10,1% дисперсии) включает с отрицательным знаком показатель «стимулирующие саморазвитие факторы» (-0,706) и с положительным — «препятствующие саморазвитию факторы» (0,653). Этот фактор можно назвать фактором препятствий профессионального развития.

Третий фактор (8,5% дисперсии) с большим весом включает личностную (0,705) и реактивную тревожность (0,609). Он может быть назван фактором тревожности.

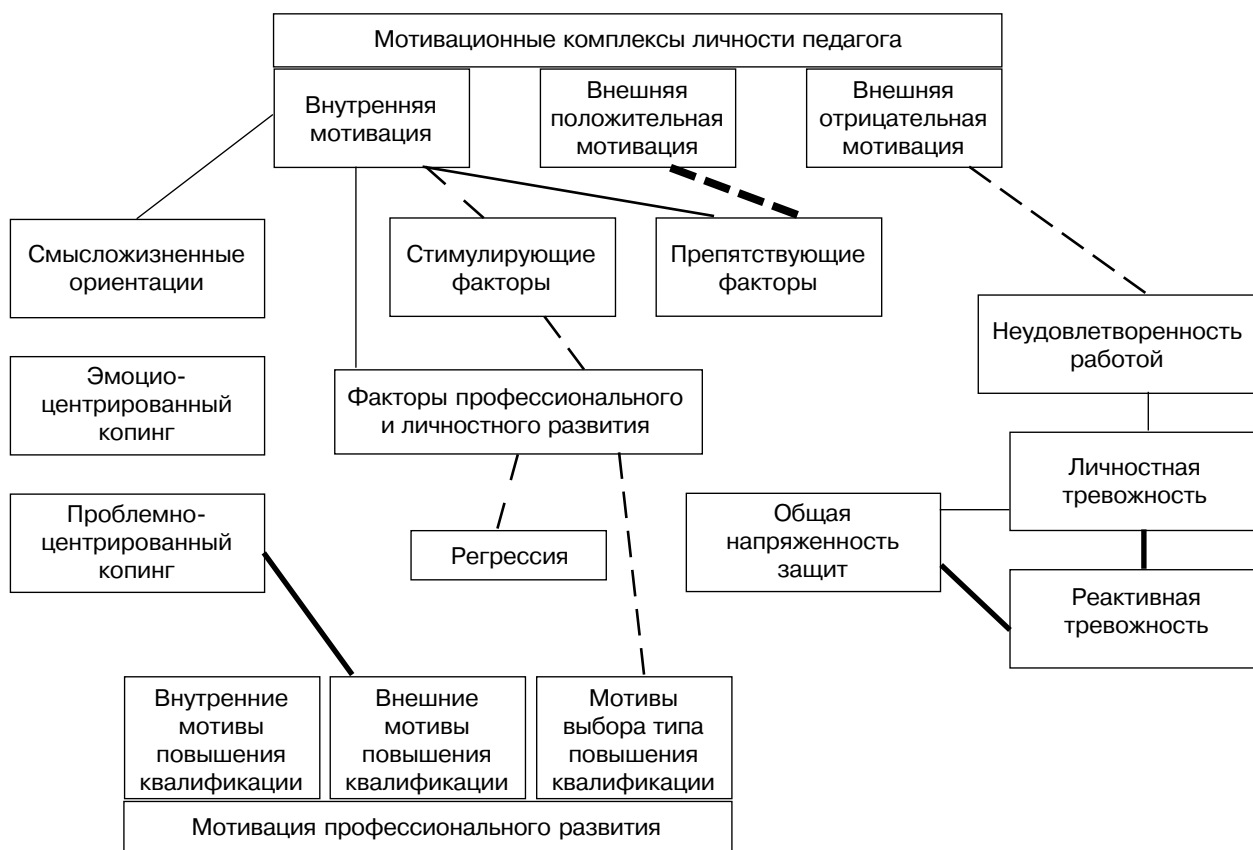


Рис. 2. Значимые корреляционные связи параметров для педагогов обычных классов, менее готовых к профессиональному развитию



Четвертый (8,1% дисперсии) с большим весом включает в себя общий показатель смысложизненных ориентаций (0,767).

Пятый (7,1% дисперсии) включает в себя механизм психологической защиты «подавление». Его можно назвать фактором нерешения проблем.

Наше исследование обнаружило существенное различие в выборках учителей обычных и коррекционных классов, работающих в одной и той же провинциальной школе. И те, и другие сталкиваются с инновационной деятельностью — работой в коррекционных классах. Однако эта деятельность в провинции в настоящее время сопряжена с отсутствием адекватной поддержки учителя, который должен обучать детей с проблемами развития при отсутствии требуемых знаний и службы психологического сопровождения ребенка. Одни учителя отказываются от такой работы, другие — соглашаются. В каждой группе учителей есть те, кто в большей мере готов к профессиональному развитию, и те, кто менее готов к нему.

Мы видим, что для тех учителей, кто в большей мере готов к профессиональному развитию, характерно особое сочетание психологических факторов, которые мы назвали облигатными, поскольку их наличие достаточно и необходимо для профессионального развития педагога. При этом есть и другие фак-

торы, способствующие профессиональному развитию, но их отсутствие не ведет к препятствию к профессиональному развитию.

Выводы:

1. Существуют облигатные, необходимые и достаточные, психологические факторы профессионального развития педагога и вариативные, отсутствие которых не приводит к невозможности профессионального развития педагога.

2. Облигатными психологическими факторами профессионального развития учителей являются превалирование внутренней мотивации над внешней в структуре мотивационного комплекса, отрицательная связь между внутренней и внешней положительной мотивацией, преобладание компенсации в структуре психологических защит и высокий уровень проблемноцентрированного копинга.

3. Готовность к профессиональному развитию у учителей обычных классов, наряду с наличием облигатных психологических факторов, включает низкий уровень внешней отрицательной мотивации в структуре мотивационного комплекса, преобладание в структуре психологических защит реактивного обра-

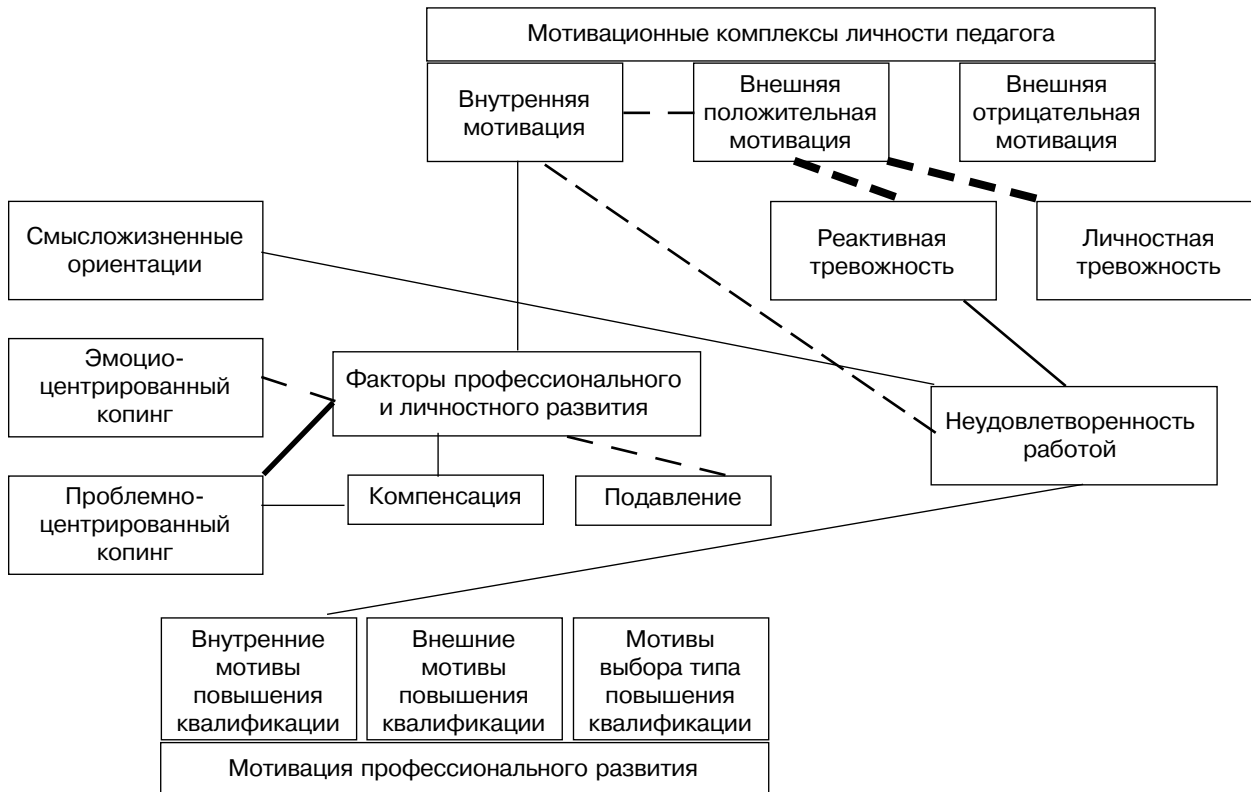


Рис. 3. Значимые корреляционные связи параметров для педагогов коррекционных классов, более готовых к профессиональному развитию

зования и замещения. Готовность к профессиональному развитию учителей коррекционных классов наряду с облигатными психологическими факторами включает связь неудовлетворенности работой с внутренней мотивацией и смысложизненными представлениями, независимость и чуткость как наивысшие инструментальные ценности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. — СПб: Питер, 2000.
2. Вязникова Л.Ф., Золотых Л.К. Психологическая диагностика в педагогическом управлении // Теория и практика педагогического управления в школе. — М.: Просвещение, 1989. — С. 123–129.
3. Диагностика типологий психологической защиты (Р.Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др.) // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.
4. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков: кн. для учителей. — М.: Просвещение, 1994.
5. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов: Метод. рук. — М.: Смысл, 1999.
6. Никифоров Г.С. (ред). Психология здоровья. — СПб: Питер, 2003.
7. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. — СПб: Речь, 2001.
8. Суворова С.Ф. Коррекционная школа — проблема детей или всего общества // Директор школы. — 2006. — №2. — С. 3–15.
9. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. — М.: МПА, 1995.
10. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга. — Л.: ЛНИИФК, 1976.
11. Шилова Т. А. Психологические факторы неуспеваемости и отклонений в поведении учащихся // Педагогика. — 1996. — №3. — С. 25–30.
12. Lazarus R. S. Progress on a Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion // American Psychologist. — N.Y.: Guilford, 1991. — V. 46, №8. — P. 819–834.



Рис. 4. Значимые корреляционные связи параметров для педагогов коррекционных классов, менее готовых к профессиональному развитию

Параметры	Факторы				
	1	2	3	4	5
Факторы профессионального развития	,961	-,044	,073	,081	,084
Подавление	-,944	,035	-,102	-,046	-,100
Проблемноцентрированный копинг	,888	-,037	,086	,067	,150
ВМ	,833	-,058	,070	,024	,084
Эмоциоцентрированный копинг	-,744	,120	,061	,136	,041
Внешняя отрицательная мотивация	-,598	,261	,078	,401	-,015
Внешняя положительная мотивация	-,596	-,069	,137	-,132	,034
Компенсация	,468	,301	-,368	,273	-,245
Стимулирующие факторы	-,057	-,706	,178	,041	,058
Препятствующие саморазвитию	,402	,653	-,002	,010	-,104
Мотивы повышения квалификации	,139	-,481	,193	,043	-,357
Регрессия	,198	,413	,187	-,357	,034
Личностная тревожность	,074	-,058	,705	,220	,372
Реактивная тревожность	-,008	,308	,609	-,478	-,159
Замещение	,262	-,224	-,407	-,093	,091
Смысложизненные ориентации	,031	,144	,296	,767	-,197
Отрицание	-,229	,170	-,189	,096	,791

Табл. 2. Компонентная матрица