
Согласно концепции ЮНЕСКО современное направление развития образования связано с образованием для всех. Поэтому происходящий во всём мире процесс интеграции детей с особенностями развития в среду здоровых детей не оставил в стороне российскую систему образования. В 90-е годы появились новые формы обучения детей-инвалидов, способствующие осуществлению конституционного права на образование.

За исторически небольшой срок в России произошёл переход от закрытой модели обучения детей с ненормативным развитием к интегрированному образованию на основе модели «нормализации». Одновременно с сокращением контингента обучающихся в специальных (коррекционных) школах VIII вида выросло число обучающихся в специальных (коррекционных) классах общеобразовательных школ. В 2005 учебном году в них обучалось 28,3 тыс. детей. Объясняется этот процесс как позитивным фактором — внедрением новых современных технологий интеграции, инклюзии, расширением надомного обучения (открыто 24 школы надомного обучения), так и негативными, связанным с ростом умственно отсталых детей. На фоне растущего социального сиротства и других негативных явлений в ближайшее время ожидаемый рост детей с ограниченными возможностями здоровья может превысить 15—17 тысяч, что потребует принятия дополнительных управленческих решений на основе разработки целевых моделей (из доклада «Состояние и перспективы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в РФ» Б.В. Белявского, ведущего специалиста отдела социальной защиты Управления федерального имущества и развития материально-технической базы Федерального агентства по образованию).

По мнению Б.В. Белявского, за последнее десятилетие в системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья обозначились такие тенденции:

Проблемы подготовки и переподготовки педагогических кадров: коррекционные классы

Светлана Котова,

доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Института детства РГПУ им. А.И. Герцена, кандидат психологических наук

Эльвира Дунаевская,

заместитель директора Института непрерывного образования при Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова

- общий рост количества детей с отклонениями в развитии;
- увеличение общего количества образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- сокращение контингента обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях;
- незначительный рост доли обучающихся по интегрированной форме;
- увеличение количества обучающихся в специальных (коррекционных) классах общеобразовательных школ для детей с нарушениями физического и умственного развития, с одновременным сокращением классов для детей с ЗПР.

Но при этом из-за недостаточного финансирования образовательного процесса и нехватки профессиональных кадров¹ качество обучения детей с ограниченными возможностями здоровья остаётся низким.

¹ В специальных (коррекционных) образовательных учреждениях в настоящее время менее 10% педагогов имеют специальное (дефектологическое) образование.

Особенно остро дефицит квалифицированных кадров проявляется в случаях открытия или расширения сети коррекционных классов в массовых школах. Особенностью коррекционных классов общеобразовательных школ является то, что они формируются из детей с разными диагнозами. Кроме того, зачисление в эти классы осуществляется по

разным причинам, по которым они относятся к данному типу образовательного учреждения.

Сегодня очевидно, что особенности ребёнка, направленного в коррекционный класс, таковы, что его эффективное обучение требует от учителя не только широкой педагогической компетенции и высокого уровня педагогического мастерства, но и множества специальных знаний, касающихся широкого спектра психологических проблем развития. С одной стороны, учитель должен быть широко образован в области специальной психологии и педагогики, с другой стороны, он должен понимать, что большинство детей имеет проблемы в семье, а потому именно учитель становится тем примером, на который ориентируется ученик при освоении новых знаний (С.В. Суханова, 2001).

Причина неуспеваемости учеников, обучающихся в коррекционных классах, заключается не столько в несформированности когнитивных компонентов учебной деятельности, сколько в несформированности социальных мотивов учения. Низкий социальный статус детей коррекционных классов в школьном коллективе и, как следствие, принятие ими и закрепление роли неудачника порождают специфическое защитное поведение, отличающееся интеллектуальной пассивностью и нежеланием принимать позицию школьника (С.Ф. Суворова, 2006). Кроме того, многие из них живут в неблагополучных семьях, а потому не могут опираться на социально позитивный пример своих родителей. В этих условиях ученики коррекционных классов имеют шанс из-

менить собственную мотивацию к учёбе и тем самым улучшить её качество, исключительно ориентируясь на ценностные представления учителя.

Однако весьма часто в коррекционных классах ведут занятия учителя, не имеющие не только специального, но и широкого педагогического образования.

Насколько учитель без специальных знаний справляется с этой работой? Каковы его самоощущения в ней? Кто готов работать в условиях катастрофической нехватки знаний? Что предложить такому педагогу на курсах повышения квалификации, чтобы решить проблему? На эти сложные вопросы мы попытались ответить своим исследованием.

Педагогическая профессия сегодня чаще других становится объектом пристального психологического исследования, поскольку в государстве, в котором принят закон о всеобщем образовании, нет ни одного человека, не испытавшего на себе её влияние. Более того, постоянно поднимается вопрос о перестройке психолого-педагогической подготовки учителей в связи с меняющимися условиями обучения. Не менее значимой является проблема профессионализма. Однако практически нет данных о том, что происходит в том случае, когда человек занимает место учителя, но его образование не соответствует потребностям учеников. Практически нет и работ, описывающих специфику ценностных ориентаций и мотивации к профессиональному росту учителей коррекционных классов, не имеющих специального образования. В то же время, чтобы изменить ситуацию к лучшему, необходимо знать эти особенности.

Именно поэтому целью данной работы стал анализ мотивации к профессиональному росту и ценностных ориентаций у учителей коррекционных классов общеобразовательных школ, не имеющих специального образования. Исследование было проведено в течение 2004 — 2008 годов на базе Института непрерывного педагогического образования «ХГУ имени Н.Ф. Катанова». В исследовании участвовали учителя общеобразовательных школ с наличием коррекционных классов-комплектов. Общее количество испытуемых — 127 человек.

Диагностическая программа была составлена по трём направлениям и включала девять методик.

Изучение готовности к самосовершенствованию и рефлексии собственной профессиональной деятельности:

- Опросник «Способность учителя к саморазвитию» (Шамов, 1992).
- Опросник «Барьеры педагогической деятельности» (Е.И.Рогов, 1998).
- Опросник ограничений профессионального и личностного роста педагогов (Р.В.Овчарова, 2006).

Изучение мотивационно-личностных основ профессиональной деятельности:

- Анкета С.Г. Вершловского (2002).
- Опросник «Удовлетворённость работой» Г.С. Никифорова (Сыманюк, 2004).
- Тест «Ценностные ориентации» М. Рокича (Психологические тесты, 1999).
- Изучение мотивация профессиональной деятельности К. Замфира в модификации А. Реана (Н.В.Бордовская, А.А.Реан, 2000).

Исследование психологических особенностей личности педагогов:

- Методика диагностики тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л.Ханина (Стрелков, 2001).
- Определение копинг-стратегий (Lazarus, Folkman, 1984).

Исследование особенностей учителей из коррекционных классов проводилось в сравнении с педагогами общеобразовательных классов. Все учителя работали в поселковых и сельских школах. Общее количество испытуемых составило 123 человека. Экспериментальная группа: учителя (69 человек), работающие как в обычных, так и в коррекционных классах (63 женщины и 6 мужчин). Средний возраст испытуемых $40,7 \pm 28,0$ лет. Из них имеют высшее профессиональное образование (учитель общеобразовательной школы) 46 человек, что составляет 66,7%. 23 испытуемых имеют среднее профессиональное образование (училище, не обязательно педагогическое), что составляет 33,3%. Среди 69 учителей и воспитателей, работающих с детьми, с особыми образовательными потребностями, только двое имеют специальное образование (учитель-логопед, олигофренопедагог), что составляет 2,9%. Остальные 67 педагогов, то есть 97%, не имеют базового специального коррекционного образования.

Контрольную группу составили учителя общеобразовательных школ, работающие только в обычных классах (всего 58 человек). Средний возраст $35,6 \pm 10,8$ лет. Из них высшее образование имели 53 учителя, что составляет 90,7%, среднее профессиональное образование — 9,25%.

Следует ещё раз напомнить, что в обследовании принимали участие учителя, работающие в районных общеобразовательных школах, в которых были обычные и коррекционные классы. Только одна группа учителей работала исключительно в обычных классах, а вторая — и в обычных, и в коррекционных.

Рассмотрение выборки учителей двух групп, направленных на курсы повышения квалификации, свидетельствует о том, что с детьми в коррекционных классах действительно работают учителя, имеющие общепедагогическое образование, не владеющие специальными методиками работы

в коррекционных классах. Более того, практически тридцать процентов (каждый третий) не имеют высшего образования.

Опросник «Барьеры педагогической деятельности» позволил выявить совершенно разную ориентацию на факторы, стимулирующие и препятствующие процессу профессионального саморазвития педагогов разных групп. Обнаружено, что учителя обычных классов имеют значительно больше стимулов для профессионального саморазвития и меньше факторов, препятствующих этому процессу, чем учителя коррекционных классов.

Школьная методическая служба, обучение на курсах, влияние коллег и руководителя, новизна деятельности, интерес эффективно стимулируют только педагогов обычных классов. Для педагогов коррекционных классов эти факторы не выступают значимыми. Для последних в стимулировании профессионального развития более важными оказываются такие факторы, как организация труда и доверие. В то же время внимание руководителя, самообразование, ответственность и признание одинаково актуальны для каждой группы педагогов.

Выявлено, что учителя обычных классов как факторы, препятствующие профессиональному саморазвитию, чаще указывают враждебность окружающих и неадекватную обратную связь. Следовательно, они видят препятствия во внешних факторах. В то же время педагоги коррекционных классов чаще признают, что собственная инерция, разочарование, отсутствие поддержки, состояние здоровья и жизненные обстоятельства препятствуют их саморазвитию. Следовательно, внутренние параметры (которые могут оцениваться как их личностная готовность), по их представлению, препятствуют их профессиональному саморазвитию в большей мере, чем факторы внешние.

Выявлены факторы ограничений профессионального и личностного роста учителей обоих типов школ. Оказалось, что учителя обычных классов лучше умеют управлять собой, имеют более осознанные и чёткие личностные цели, в большей мере стремятся к профессиональному саморазвитию, лучше влияют на окружающих и лучше рефлексиируют собственную профессиональную деятельность. Учителя коррекционных классов менее способны к саморегуляции и самоуправлению, в меньшей степени могут формулировать осознанные цели, хуже рефлексиируют результаты своей профессиональной деятельности, менее стремятся к профессиональному саморазвитию и, что особенно важно, в меньшей мере влияют на окружающих и меньше используют творческий подход.

Сделана попытка выяснить специфику мотивов повышения профессиональной квалификации педагогами (анкета С.Г. Вершловского). Обнаружено, что педагоги обоих типов классов стремятся углубить собственные специальные знания и повысить профессиональную компетенцию, обучаясь на курсах повышения квалификации. При выборе курсов повышения квалификации для обеих категорий учителей

более значимы мотивы изменения социального статуса. Выбор подхода к повышению квалификации у учителей обычных и коррекционных классов определяется мотивами получения и углубления специальных знаний.

Важно отметить, что *для обоих типов педагогов внешняя стимуляция повышения квалификации достоверно менее важна, чем собственные профессиональные установки на самосовершенствование.*

Согласно опроснику «Удовлетворённость работой» Г.С. Никифорова, учителя коррекционных классов в основной массе не получают достаточного удовлетворения от своей работы в отличие от учителей общеобразовательных классов.

Методика М. Рокича позволила описать приоритет терминальных и инструментальных ценностей у педагогов обычных и коррекционных классов.

Наиболее значимой терминальной ценностью для всех педагогов оказалось здоровье, что является типичным для характеристики современного общества. Далее в разряд значимых обе группы учителей поместили жизненную мудрость, активную деятельность, интересную работу, любовь, развитие. Обе группы учителей как менее значимые ценности выбрали исполнительность и терпимость. Но существуют и значительные различия в целом ряде выборов. Материальная обеспеченность для педагогов обычных классов менее важна, чем для педагогов коррекционных классов (это различие не достигает уровня значимости, но эта ценность имеет разные ранги в каждой группе).

Наиболее значимой терминальной ценностью для всех педагогов оказалось здоровье, что является типичным для характеристики современного общества.

Среди терминальных ценностей для педагогов обычных классов продуктивная жизнь и семейное счастье достоверно важнее, чем для учителей коррекционных классов. И напротив, для учителей коррекционных классов важнее наличие хороших друзей, общественное признание, счастье других, чем для педагогов обычных классов. Это свидетельствует о выраженной потребности в широкой социальной эмпатийной поддержке у данной категории педагогов.

Ещё большее различие связано с инструментальными ценностями. Обращает на себя внимание тот факт, что среди педагогов обычных классов нет единства в выборе наиболее значимых ценностей. Педагоги коррекционных классов более едины в своих взглядах. Для них особенно значимы аккуратность, воспитанность, независимость, чуткость. Стоит напомнить, что они работают с детьми, для которых такие ценности, как воспитанность и аккуратность часто бывают не достижимыми.

При этом все педагоги одинаково отвергают высокие запросы (хотя различие незначимо, но менее важна эта ценность для педагогов коррекционных классов) и терпимость.

Среди инструментальных ценностей для педагогов обычных классов жизнерадостность, образованность, рационализм, широта взглядов, честность, эффективность в делах достоверно важнее, чем для педагогов коррекционных классов. Интересно, что непримиримость к себе и другим — отвергаемая — для учителей обычных классов, но значимая ценность — для учителей коррекционных классов.

С помощью методики К. Замфир в адаптации А. Реана был исследован мотивационный комплекс личности педагогов. Обнаружено, что педагоги обычных классов имеют оптимальный мотивационный комплекс, (ВМ>ВПМ>ВОМ, где ВМ — внутренняя мотивация, ВПМ — внешняя положительная мотивация и ВОМ — внешняя отрицательная мотивация).

Для учителей коррекционных классов мотивационных комплекс выглядит несколько иначе: ВМ>ВОМ>ВПМ, что свидетельствует о большей величине отрицательной внешней мотивации (хотя нет значимых различий между разными видами внешней мотивации). У этой группы учителей оба вида внешней мотивации, не различаясь между собой, достоверно менее выражены, чем внутренняя мотивация.

Сходство мотивационных комплексов обоих типов учителей заключается в преобладании внутренней мотивации над внешней. Различие состоит в том, что учителя коррекционных классов значимо более чувствительны к воздействию внешней отрицательной мотивации, чем педагоги обычной школы.

Изучены уровни реактивной и личностной тревожности учителей обоих типов школ с помощью опросника Спилбергера-Ханина. Обнаружено, что по уровням реактивной и личностной тревожности учителя обычных и коррекционных классов не различаются. Однако у обеих категорий педагогов личностная тревожность достоверно превышает реактивную.

Наконец, были изучены стратегии копинг-поведения педагогов обоих типов школ. Копинг-стратегии обозначают возможность человека справиться со стрессом. При этом стратегия, состоящая в том, что человек в сложной ситуации предпринимает конструктивные действия, чтобы выйти из неё, называется проблемноцентрированным копингом. Стратегия, состоящая в погружении в свои эмоции и откладывании решения проблемы, часто не принимая её, называется эмоциентрированным копингом. Обнаружено, что учителя коррекционных классов достоверно реже прибегают к проблемноцентрированному копингу, чем учителя обычных классов, и в большей степени погружены в эмоциональные переживания.

Итак, наше исследование обнаружило существенные различия в позициях учителей обычных и коррекционных классов. Эти различия, на наш

Стратегия, состоящая в погружении в свои эмоции и откладывании решения проблемы, часто не принимая её, называется эмоциентрированным копингом. Обнаружено, что учителя коррекционных классов достоверно реже прибегают к проблемноцентрированному копингу, чем учителя обычных классов, и в большей степени погружены в эмоциональные переживания.

взгляд, определяются соответствием уровня и качества образования педагогов обычных классов возникающим профессиональным задачам. Подчеркнём ещё раз, что почти все из них имеют высшее образование, тогда как только 40% учителей коррекционных классов имеют среднее образование. Более того, все учителя обычных классов работают в рамках своей специальности, тогда как только 2,9% учителей коррекционных классов имеют такую специальность, как коррекционный психолог или дефектолог.

При оценке данных исследования важно учитывать региональные особенности выборки. Комплектация коррекционных классов происходит на основании наличия лиц, нуждающихся в специальных образовательных услугах, а не на основании наличия готовых к этой деятельности специалистов. В Республике Хакассия традиционно готовят учителей для обычных классов, но не готовят специалистов для коррекционных классов. Сходная ситуация и в других регионах России, так как количество вузов, ведущих подготовку специалистов для осуществления специального образования и коррекционной работы с детьми, ограничено и они размещаются, как правило, в крупных мегаполисах. Специалисты, закончив вуз в большом городе, хотя в нём и закрепиться. Менее конкурентоспособные и востребованные, чтобы трудоустроиться, вынуждены менять место жительства на маленькие городки и посёлки, соглашаться на более сложные условия работы. Всё это ведёт к тому, что почти треть работающих в коррекционных классах учителей не имеют высшего и тем более специального образования. Этим, с одной стороны, и объясняется их большая готовность обучаться и получать специальные знания. Но с другой стороны, они с большей лёгкостью отказываются от обучения при наличии препятствующих факторов.

Учителя обычных классов лучше управляют собой, имеют более осознанные и чёткие личностные цели, в большей мере стремятся к саморазвитию, лучше влияют на окружающих и лучше рефлексируют собственную профессиональную деятельность, чаще проявляют творческий подход. Они адекватнее, чем учителя коррекционных классов, ведут себя в проблемных ситуациях. Кроме того, учителя обычных классов чаще пытаются разрешить имеющихся у них проблемы, чем их коллеги из коррекционных классов.

Учителя коррекционных классов, описывая факторы, препятствующие профессиональному саморазвитию, указывают часто на разочарование и жизненные обстоятельства. При этом они выбирают стратегию поведения по типу эмоционированного копинга, что соответствует позиции низкоуспешного человека. Полученные данные свидетельствуют и о том, что учителя коррекционных классов в процессе решения профессиональных и жизненных задач преимущественно пользуются стратегией избегания неудач, объявляя необходимость повышения профессионализма и одновременно выстраивая защиты, позволяющие объяснить, почему это нельзя сделать прямо сейчас. Очевидно, что учитель, который боится неудач, не сможет научить бороться

за успех ученика, наделённого проблемами в развитии. Важно отметить и тот факт, что для учителей коррекционных классов материальный фактор имеет большее значение, чем для учителей обычных классов. Это чаще всего объясняет их выбор: они берутся за работу в сложных условиях, не имея при этом специального образования. Тогда как именно профессионализм учителей даёт им возможность осознавать уровень своих возможностей, не позволяя соблазняться материальной стороной.

Становление и повышение профессионализма требуют постоянного развития как собственно профессиональных знаний и навыков, так и личностного роста человека. «Любой труд, заниматься которым без подготовки или после кратковременной (от нескольких дней до нескольких месяцев) подготовки может любой здоровый, т.е. трудоспособный человек, должен быть отнесён к непрофессиональному труду» (Г.В. Суходольский, 1988).

Анализируя результаты проведённого исследования, можно говорить о необходимости серьёзной перестройке государственной политики в отношении подготовки и переподготовки учителей для коррекционных классов.

Работа с детьми, имеющими особые потребности в развитии и обучении, требует от учителя и высокой квалификации, и высокого уровня личностного развития и специфической профессиональной позиции, которая отличается от позиции педагога общеобразовательного класса. Это необходимо учитывать и при организации курсов повышения квалификации. Проведённое исследование показало, что педагоги, работающие в коррекционных классах, имеют выраженные внутренние препятствия к повышению профессиональной квалификации даже при осознании её реальной необходимости. Этот факт говорит о том, что зачисление данной категории специалистов на традиционные курсы, направленные на расширение и углубление профессиональных знаний, не может быть высокоэффективным. Необходима коррекция их личностной и профессиональной позиции, а также работа по созданию психологической готовности к повышению квалификации. Поэтому в комплексную программу повышения квалификации необходимо включать специальный подготовительный блок, направленный на снятие неконструктивных психологических защит и на изменение личностной, а затем и профессиональной позиции. В данном блоке необходим специально разработанный тренинг личностного роста, который позволит педагогу эффективнее реализовывать себя в рамках профессиональной деятельности. Такой тренинг должен быть направлен на коррекцию ценностных ориентаций, мотивов деятельности, социальной позиции и привычных социальных ролей. Без столь значимой личностной коррекции решить проблему эффективного повышения квалификации данной группы педагогов невозможно.

Работа с детьми, имеющими особые потребности в развитии и обучении, требует от учителя и высокой квалификации, и высокого уровня

личностного развития и специфической профессиональной позиции, которая отличается от позиции педагога общеобразовательного класса.

На основании характеристик педагогов коррекционных классов был разработан соответствующий курс дополнительного профессионального образования «Управление профессиональным ростом и личностным развитием педагога», направленный на выработку новой профессиональной позиции. Конечная цель реализации программы — обретение педагогом особой позиции, открывающей ему новый смысл профессиональной деятельности и дающей новые ответы на следующие вопросы: «зачем работаю?», «к какому результату стремлюсь в работе?», «за что отвечаю?».

Программа курса рассчитана на 36 часов с группой, состоящей из 15 человек. Примерное содержание работы:

Название этапа	Количество часов
1. Заключение контракта (определение уникальных целей участников)	6 часов
2. «Мои профессиональные ценности»	6 часов
3. Позиция как основание профессионализма. Модели профессионализма. «Я — реальное» и «Я — идеальное»	6 часов
4. Профессия как основание профессионализма. Модели профессионального роста	4 часа
5. Профессионализм и карьера — две стратегии профессионального развития	4 часа
6. Анализ собственной профессиональной позиции, выявление определённости своего Я, его рефлексия. Формирование позитивного образа Я, повышение самооценки	10 часов
ИТОГО	36 часов

Курс введён в систему повышения квалификации, реализуемой в Институте непрерывного образования при Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова, не только для педагогов коррекционных классов, но и для учителей общеобразовательных школ.

Литература: _____

1. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. Учебник для вузов. СПб: Питер, 2000. (Серия «Учебник нового века»).

2. *Вершловский С.Г.* Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. М.: Сентябрь, 2002.
3. *Деркач А.А.* Психология, педагогика и акмеология непрерывного образования. М.: Изд-во РАГС, 2006.
4. Диагностика здоровья: психологический практикум /Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2007.
5. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М.: ИЦ «Академия», 2004.
6. *Овчарова Р.В.* Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. Курган: изд-во Курганского гос. ун-та, 2006.
7. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: в 2 т. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Т. 1. С. 25–29.
8. *Реан А.А., Коломински, Я.Л.* Социальная педагогическая психология. СПб: Питер, 1999.
9. *Рогов Е.И.* Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
10. *Суворова С.Ф.* Коррекционная школа — проблема детей или всего общества? // Директор школы. 2006. № 2. С. 3–15.
11. *Суханова С.В.* Формирование социальных мотивов учения у школьников коррекционных классов средней степени обучения: Дис. ... канд. психол. наук: М., 2001.