

УДК 159

© 2013 г. Т. В. Ветвицкая, Е. В. Крыжко

**ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ  
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ  
ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОТНОШЕНИЯ УЧЕНИКОВ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**[T.V. Vetvitskaya, E.V. Kryzhko. Features of teacher's personality  
of distance education through relations  
of students with limited health functions]**

*The aim of the study is to identify the characteristics of the personality of the teacher who teaches children with disabilities, using distance learning (DL) and identification of the student to teacher ratio. The hypothesis of the study – the teachers of distance learning lowered self-esteem, self-efficacy in professional work, which is reflected in the relationship with the students. Scientific novelty: for the first time investigated the quality of individual teachers through distance education through the attitudes of learners. The study involved 115 teachers, aged between 20-55 years – 72 teacher of the experimental group (UP) , 43 master control group ( traditional teaching at the school) and 38 students of special (correctional ) schools (VI species) distance learning aged 13-17 years. The results suggest a low level of subjective control, reduced self-attitude of the teachers to teachers as compared to the control group ( $p \geq 0,05$ ). Pupils celebrate behavioral characteristics of teachers to that did not have to communicate. Conclusions : the teachers working in the UP , teaching children with disabilities , difficulties in self-expression , there is no basis for sustainable self-efficacy beliefs, which affects the attitude to children - a violation of communicating with learners.*

Key words: *personality, teacher, distance education, group, relation.*

В настоящее время много уделяется внимания дистанционным видам обучения. Быстрое развитие новых информационно-коммуникационных технологий, позволяющие обеспечить не только новое качество образования, но и обучение социально-незащищенных, часто – стигматизированных групп населения (в частности, людей с ограниченными возможностями здоровья), сделав для них образование более доступным. При этом очень важно, чтобы учитель был способен овладеть новыми технологиями, методами и приемами

обучения [1,2]. Актуальность изучения личности учителя в рамках дистанционного обучения обусловлена целым рядом факторов и спецификой современного состояния образования в России и в мире.

Ведущими становятся мотивационные структуры личности, отвечающие за готовность учителя продолжать «обучение в течение всей жизни» важность подготовки кадров специалистов нового типа, владеющих новыми, в том числе компьютерно-опосредованными, технологиями специального обучения отмечает Н. Н. Малофеев [3].

Дистанционное обучение – это система обучения, основанная на взаимодействии учителя и учащихся, учащихся между собой на расстоянии, отражающая все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, организационные формы, средства обучения) специфичными средствами ИКТ и Интернет-технологий [4].

Как утверждают А.А. Реан и Я.Л. Коломинский, рассматривать методы обучения и воспитания без внимания к коммуникативным процессам нельзя. Педагогическая коммуникация – важная часть педагогического процесса. Обобщая результаты исследований, проведенных различными авторами, А.А. Реан и Я.Л. Коломинский отмечают, что продолжительность вербального воздействия учителя отрицательно связано с приростом знаний у учащихся; что чрезвычайно важным, профессионально значимым является умение учителя активизировать познавательную деятельность обучающихся; что необходимо рассматривать особенности педагогической коммуникации в системе всего образовательного процесса [5]. Сегодняшняя специфика такой коммуникации – ее опосредованность новыми информационно-коммуникационными технологиями.

В рамках нашего исследования нам представляется важным посмотреть на современного учителя как на объект психолого-педагогического исследования. Обучение – это всегда новый опыт. И то, каким этот опыт будет – поддерживающим в течение длительного периода последующей жизни или негативно окрашенным зависит от той атмосферы, которую сумеет фасилитировать педагог [6].

Быстро развивающиеся инновационные педагогические технологии делают особо актуальным поиск нового подхода к рассмотрению проблемы психологического сопровождения учителей. Это связано с повышением требований к профессиональной подготовке и профессиональной успешности; лич-

ностным особенностям и навыкам общения; умению планировать и эффективно реализовывать во взаимодействии алгоритмы решения поставленных практических задач [7]. Актуальная для решения стоящих перед образовательными учреждениями (прежде всего, перед коррекционными) задач система психолого-педагогического медико-социального сопровождения развития ребенка требует от специалистов умения выявить проблемы детей и организовать индивидуально-ориентированную помощь. Но специалист, подвергающийся серьезным психоэмоциональным нагрузкам, подчас сам нуждается в индивидуальном сопровождении.

В настоящее время среди мнения исследователей профессиональной личностной деформации педагогов отсутствует единое мнение по многим вопросам. Остаются дискуссионным содержание понятия деформации, ее критерии и т. д. Многообразие точек зрения на природу и сущность профессиональной деформации личности, является отражением сложности объекта изучения, многомерности личности педагога [8,9]. Данная работа посвящена исследованию особенностям личности учителя, который работает с детьми с детским церебральным параличом (спастическая диплегия) в рамках дистанционного обучения. То, как учитель оценивает себя, и как относится ученик по отношению к педагогу.

В исследовании приняли участие 115 учителей. Учителя, принимавшие участие в исследовании, работают в Государственном бюджетном специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа (VI вида) № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика». Участники эксперимента были разделены на две группы - экспериментальную и контрольную.

В экспериментальную группу вошли 72 учителя старшей школы, которые осуществляют образовательную деятельность в рамках дистанционного обучения. В контрольную группу вошли 43 учителя старшей школы, которые обучают детей в традиционной модели - в школе. Возраст учителей от 20-55 лет (средний возраст  $34 \pm 5,6$ ).

Так же в исследовании принимали участие дети с ограниченными возможностями здоровья (ДЦП- спастическая диплегия), имеющие диагноз - дет-

ский церебральный паралич и обучающиеся в надомной форме с применением дистанционных технологий в рамках Национального проекта "Образование" по направлению "Дистанционное обучение детей-инвалидов" в количестве 38 человек в возрасте от 13-17 лет ( $15 \pm 2,8$ ).

В процессе реализации поставленной цели решались следующие задачи:

1. Исследование личностных особенностей учителей работающих в рамках дистанционного обучения на базе коррекционной школы VI вида.
2. Исследование личностных особенностей учителей работающих в коррекционной школе VI вида.
3. Исследовать отношение детей к учителям, обучающих детей с ДЦП в рамках дистанционного обучения.

Анализ данных, полученных при исследовании учителей с помощью опросника самоотношения ОСО (Столин, Пантелеев) в экспериментальной и контрольной группы показал, что в экспериментальной группе данные практически всех факторов располагаются в нижнем диапазоне показателей. В контрольной же группе практически все данные располагаются в среднем и высоком диапазоне показателей. Так по шкале самоуважение, самопринятие, саморуководство и самопоследовательность в экспериментальной группе учителей ДО были продемонстрированы показатели ниже принятой средне-статистической нормы в данной методике. В некоторых случаях отмечалась заниженная самооценка у респондентов, в частности по фактору самопринятие (34 балла - 43%, при норме 40 - 45 баллов). Достоверные различия между данными экспериментальной и контрольной группы были получены по следующим шкалам. Так, по шкале самоуверенность в экспериментальной группе было получено 40 баллов, в контрольной же группе по данному показателю 66 баллов ( $p \geq 0,05$ ). По шкале саморуководство – самопоследовательность так же отмечается разность в показателях, в исследуемых нами группах: учителя ДО- 40%, учителя школы 62% ( $p \geq 0,05$ ). Можно предположить, что учителя дистанционной модели обучения, по сравнению с учителями школы, испытывают некий дефицит общения с коллегами и с большой группой детей, и поэтому неуверенны в своих профессиональных действиях. Сомнение в себе отражается на контроле за своими профессиональными манипуляциями - снижен самоконтроль и последовательность в деятельности.

Исследуя профиль субъективного контроля учителей по методике Роттера (УСК) можно отметить следующие показатели. У 90% опрошенных нами учителей экспериментальной группы оказался низкий показатель (<5,5) – низкий уровень субъективного контроля. По шкалам интернальности в области достижений (Ид), интернальности в области производственных отношений (Ип), по шкале интернальности в области межличностных отношений (Им), у всех учителей показатель ниже принятой нормы (<5,5). В контрольной группе учителей есть тоже некоторые снижения по шкалам интернальности в области неудач (Ин), по шкале интернальности в семейных отношениях, что позволяет говорить о некоторой выраженной тенденции поведения по этим параметрам. Q-критерий Розенбаума выявил достоверные различия в уровне показателей по всем шкалам между экспериментальной и контрольной группами с уровнем значимости  $p \leq 0,05$ .

Нами был использован опросник Реана, который направлен на выявление мотивации успеха и мотивации боязни неудачи. Мотивация на успех отмечена у достоверного большинства учителей школы (КГ). В целом по выборке она составила 72,1%. При этом позитивная мотивация у учителей дистанционного обучения была выражена в 18%. Разница между исследуемыми группами оказалась статистически значимой ( $p \geq 0,05$ ). Таким образом, у учителей школы положительная мотивация оказалась существенно выше, чем у учителей дистанционного обучения.

В задачу нашего эксперимента входило посмотреть на то, как дети оценивают учителей, которые с ними работают. Как ученики с ограниченными возможностями здоровья относятся к учителям дистанционного обучения. В своем исследовании мы использовали анкету Рогова «Учитель глазами ребенка». В своих ответах ученики с ограниченными возможностями здоровья отметили высокий уровень компетенции учителя дистанционного обучения как специалиста в 87,5% случаях. Только в 50% случаях дети с ДЦП отметили эмоциональность педагога, в данной анкете под эмоциональностью определяется степень симпатии ученика к учителю. Поведенческий компонент общения был продемонстрирован в 25% случаях, что позволяет предположить о трудностях в реальном взаимодействии учителя дистанционного обучения и ученика с ОВЗ.

Исследуя результаты, полученные в результате тестирования учеников с помощью цветового теста отношений (по А.М.Эткинд) можно отметить сле-

дующее. В группе школьников с ОВЗ, участвующих в эксперименте положительную оценку для учителей дистанционного обучения выбрали 38% учащихся. Нейтральное отношение к учителю экспериментальной группы было выявлено в у 50% учащихся детей с ограниченными возможностями здоровья. Отрицательное отношение к учителям, работающих в рамках дистанционного поведения, так же проявляется и выявлено в 12% случаев у учеников с ОВЗ, обучающихся в режиме дистанционного обучения.

Результаты, полученные в ходе исследования, дополнительно были подвергнуты корреляционному анализу. Рассмотрение корреляционных зависимостей в экспериментальной группе показало наличие положительных связей между данными, полученными почти в каждой методике.

Так, например, корреляционный анализ связей между компонентами самооотношения в группе учителей дистанционного обучения выявляет связи высокой интенсивности между «ожидаемым отношением от других» и «самоуважением» (0,56); «самоуверенность» и «самоуважение» (0,48). Также были выявлены положительные корреляции между «чувства «за» или «против» собственного «Я» и «самоуважением» (0,43) и «самоуверенность» и «саморуководство» (0,37).

Положительные корреляции между компонентами самооотношения свидетельствуют о том, что снижение интенсивности одного из компонентов приводит к снижению интенсивности всех остальных компонентов. По-видимому, полученные связи могут быть интерпретированы как одно из проявлений трансформации эмоционального дискомфорта (вследствие заниженной самооценки) в склонность к недовольству собой.

Корреляционный анализ связей между компонентами субъективного контроля (методика Роттера) в группе учителей дистанционного обучения выявляет связи высокой интенсивности между «интернальностью в области производственных отношений» и «интернальностью в области неудач» (0,51); «интернальностью в семейных отношениях» и «интернальностью межличностных отношений» (0,46). Также были выявлены положительные корреляции между «общей интернальностью» и «интернальностью в области достижений» (0,40).

Положительные корреляции между компонентами субъективного контроля свидетельствуют о том, что респонденты экспериментальной группы не

видят связи между своими действиями и значимыми событиями, полагают, что многое зависит от удачи и поэтому снижен контроль над своими действиями. По-видимому, полученные связи могут быть интерпретированы как сниженный контроль за своими действиями, поступками в значимых сферах жизни - семейной, профессиональной, личностной.

У учеников с ОВЗ по исследуемому параметру отношение к учителю отмечается положительная корреляционная связь между следующими показателями. Отмечается положительная связь между нейтральным отношением к учителю и поведенческим компонентом в общении (0,42). При этом отмечается отрицательная корреляционная связь между эмоциональностью педагога и поведенческим компонентом в общении с учителем (-0,58).

Полученные связи могут быть интерпретированы как нежелание общаться с учителем, можно говорить о том, что общение с учителем не приносит ребенку удовольствие. Отношение учителя к ученику формально, эмоционально не окрашено, что позволяет говорить о дискомфорте в общении в диаде учитель-ученик.

Прослеживается тенденция влияния психоэмоционального состояния учителя на отношения с учениками с ОВЗ в процессе дистанционного обучения. Эмоциональный дискомфорт, недовольство собой, боязнь неудачи, по сути, заниженная самооценка учителя, работающего в рамках дистанционного обучения, не позволяет им раскрыться в отношениях с учениками. По всей вероятности выбор учителя работать в дистанционной модели обучения не случаен, т.к. выявленные нами особенности личности педагогов не располагают к активному, живому общению, которые требуются в стенах традиционной модели преподавания в школе. Учителя традиционной школы менее восприимчивы к неудачам, более эмоциональны, настроены на положительные производственные отношения, открыты в общении с коллегами и учениками. Видимо учителя, которые имеют опыт ежедневной работы в школе, чаще общаются с коллегами, специалистами, делятся своими педагогическими наблюдениями каждый день, больше времени проводят в живом общении с детьми (уроки, перемены), что помогает им решать трудные ситуации сразу, не накапливая их.

У учителей, работающих в рамках дистанционного образования, обучающих детей с ограниченными возможностями здоровья, существуют трудно-

сти в самовыражении, нет особой основы устойчивого убеждения в собственной эффективности. Учителя, работающие в школе, испытывают меньшие трудности в самопонимании, по сравнению с коллегами ДО, однако можно отметить, что присутствуют трудности в принятии собственной агрессии – проявление этих чувств кажутся респондентам неправильным, чуждым. Отношение к учителю дистанционного обучения глазами учеников с ОВЗ говорит о недостаточно понятном взаимодействии, некоторой эмоциональной холодности, которая возникает, вероятно, в силу личностных особенностей педагога и виртуального общения в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Холодкова И. В.* Организация дистанционного обучения на основе интеграции очных и дистанционных форм обучения // Информатика и образование. 2009. № 1.
2. *Шернина Н.С.* К вопросу о построении модели дистанционного обучения с применением технологий инновационной компьютерной дидактики // Дистанционное и виртуальное обучение. №9.
3. *Малофеев Н.Н.* Система специального образования на этапе модернизации // Дефектология. 2011. №2.
4. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е. С. Полат. М., 2006.
5. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. СПб., 2008.
6. *Семенова Г. В.* Ответственность личности в ситуации дистанционного обучения. Отчет о научно-исследовательской работе по гранту Правительства Санкт-Петербурга № 30-04/156. СПб., 2008.
7. *Демьянчук Р.В.* Становление личности педагога специального (коррекционного) образовательного учреждения: Монография. СПб, 2009.
8. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., 1990.
9. *Братусь Б.С.* К изучению смысловой сферы личности // Вестник Московского университета. Сер. 14. «Психология». 1981. № 2



## REFERENCES

1. *Kholodkova I.V.* Organization of distance learning through the integration of full-time and distance learning // Science and education. 2009. No 1.
2. *Shernina N.S.* On the construction of models of distance learning technologies using innovative computer didactics // Distance and virtual learning. No 9.
3. *Malofeev N.N.* Special education system at the stage of modernization // Defectology. 2011. No 2.
4. Educational technology distance learning / Ed. E.S. Polat. M., 2006.
5. *Rean A.A., Kolominsky J.L.* Social educational psychology. St. Petersburg. 2008.
6. *Semenova B.* Responsibility of the person in a situation of distance learning. Report on the research work on the grant of the Government of St. Petersburg № 30-04/156. St. Petersburg. 2008.
7. *Demyanchuk R.V.* The personality of the teacher of special (correctional) educational institutions: Monograph. St Petersburg, 2009.
8. *Asmolov A.G.* Personality Psychology: Principles of general psychological analysis. M., 1990.
9. *Bratus B.S.* The study of semantic sphere of personality // Bulletin of Moscow University. Ser. 14. "Psychology". 1981. No 2.

**«Центр «Динамика» № 616.**

**г. Санкт-Петербург, Россия**

**21 ноября 2013 г.**