



УДК 376.013.82-057.86
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-34

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

Омельченко Марина Сергіївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії
Донбаський державний педагогічний університет
neckaa87@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8292-1791

Мета наукової статті полягає у висвітленні результатів дослідження професійної компетентності корекційних педагогів.

Методи. Дослідження особливостей професійних дій є одним із етапів вивчення психології професійної свідомості корекційного педагога. Дослідницька діяльність із окресленої проблеми проводилася за двома напрямками: визначення професійних умінь і психологічний аналіз професійної діяльності корекційного педагога.

Методами дослідження професійних дій корекційного педагога є: аналіз наукової літератури й експеримент (спостереження за професійною діяльністю досліджуваних).

Результати. У процесі психологічного дослідження професійної діяльності в різних групах корекційних педагогів було встановлено, що більшість студентів (майбутніх фахівців) показали початковий рівень компетентності (88,46%).

У групах адаптаційного періоду найкращий результат показали молоді вчителі-дефектологи (82,76% – середній рівень). Найнижчі показники були в групах корекційних педагогів-«предметників» (78,38%). На наш погляд, значної розбіжності тут немає, і, враховуючи значні труднощі, з якими доводиться зустрічатися адаптантам, такі показники є цілком відповідними.

Несподіваними стали результати спостереження за професійною діяльністю корекційних педагогів-професіоналів, особливо це стосується асистентів учителів інклюзивних класів. Більшість із них так і залишилися на середньому рівні компетентності (72,22%), хоча прийнято вважати, що після 10 років стажу педагог уже має досягти професійного рівня (лише 22,22%). Такі показники ми пояснили специфічними особливостями професійних умов, у яких працюють асистенти.

Висновки. Низькі показники професіоналізму й майстерності в групах фахівців із професійним стажем більше, ніж 10 років, свідчать про необхідність оптимізації процесу становлення компетентності на етапі професійної підготовки в перші п'ять років роботи: розроблення й активного впровадження спеціальних програм для професійних тренінгів і курсів підвищення кваліфікації; покращення умов професійної діяльності корекційних педагогів.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна свідомість, професійні дії, корекційний педагог.

PROFESSIONAL COMPETENCE RESEARCH IN THE CONTEXT OF LEARNING THE PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF CORRECTIONAL TEACHER

Omelchenko Maryna Serhiivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Docent of Department of Special Pedagogy and Inclusion
Donbas State Pedagogical University
neckaa87@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8292-1791

Purpose. The purpose of this scientific article is to elucidate the results of the study of correctional educators' professional competence.

Methods. The study of the features of professional actions is one of the stages of studying the psychology of correctional teachers' professional consciousness. The research activity on the outlined problem was conducted in two directions: determination of professional skills and psychological analysis of professional activity of correctional educator.

The methods of researching the professional actions of the correctional teacher were used: analysis of scientific literature and experiment (observation of the professional activities of investigated).

Results. In the course of psychological research of professional activity in different groups of correctional educators it was found that the majority of students (future specialists) showed initial level of competence (88.46%).

The best result in the groups of adaptation period was shown by young teachers of defectologists (82.76% – average level). The lowest rates were in the groups of correctional teachers-“subjects” (78.38%). In our view, there is no significant disagreement and, given the considerable difficulties encountered by adapters, such indicators are quite relevant.

The results of observation of correctional educators-professionals’ professional activity, especially concerning the assistants of teachers of inclusive classes, were unexpected. Most of them remained at the average level of competence (72.22%), although it is considered that after 10 years of experience the teacher should already reach the professional level (only 22.22%).

Conclusions. Low levels of professionalism and skill in groups of professionals with more than 10 years of professional experience indicate the need to optimize the process of competence development at the stage of vocational training and in the first five years of work: development and active implementation of special programs for vocational training and advanced training courses; improving the conditions of correctional educators’ professional activity.

Key words: *professional competence, professional consciousness, professional actions, correctional teacher.*

Вступ

Інноваційна освітня політика України й активне впровадження інклюзивних форм навчання викликали посилення інтересу суспільства до фахівців галузі спеціальної освіти – корекційних педагогів. У зв’язку з тим, що саме корекційний педагог є ключовою фігурою в забезпеченні соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами до умов загальноосвітньої установи, значно зросли вимоги до якості його професійної діяльності. Здатність корекційного педагога виконувати професійні функції тісно пов’язана з особливостями його професійного світогляду, рефлексії, мотиваційно-ціннісної системи, емоційно-вольової сфери, що за сутністю є таким інтегральним психічним утворенням особистості, як професійна свідомість (Дробот, 2016).

Зважаючи на єдність свідомості й діяльності, лише розвиток професійної свідомості разом із удосконаленням практичних аспектів професійної діяльності уможливує успішне виконання корекційним педагогом своїх обов’язків і забезпечує планомірне професійне зростання (Santrock, 2004). Практичний аспект професійної діяльності, під яким розуміємо сукупність знань, вмінь і навичок; поінформованість; кваліфікацію й авторитет у певній галузі діяльності визначається у психології як *професійна компетентність* (Тиньков, 2018).

Виведення емпіричних показників професійної компетентності, у свою чергу, є необхідною умовою дослідження загальної картини стану професійної діяльності корекційних педагогів і визначення оптимальних шляхів її розвитку.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Професійна компетентність характеризує теоретичну і практичну готовність фахівця до професійної діяльності, тісно пов’язана з такими категоріями, як «професіоналізм» і «професійна майстерність» педагога (Дружилов, 2017).

Дослідження сутності, структури та шляхів оптимізації професійної компетентності в педагогічній діяльності вже тривалий час цікавлять вітчизняних і зарубіжних учених. Сьогодні вивчаються такі аспекти професійної компетентності, як: спеціальний, соціальний, особистісний, індивідуальний, психологічний, інклюзивний. Зазначимо деякі сучасні наукові здобутки з окресленої проблеми.

Психологічна компетентність визначається як вміння педагога застосовувати психологічні знання в професійній діяльності (бачити психологічний стан, риси характеру, темперамент учня в його поведінці; визначати психологічний клімат у класі; обирати раціональний стиль спілкування тощо). Психологічна компетентність розглядається як одна з основних детермінант підвищення ефективності навчально-виховного процесу в освітньому закладі, яку слід розвивати у процесі безперервної професійної освіти педагогів (Фрадинська, 2015).

Сутність і роль міжкультурної компетентності корекційного педагога розкривається в дослідженнях О. Касаткіної. Автор звернула увагу на такі аспекти впливу міжкультурної компетентності на професійну діяльність педагога, як: здатність заохочувати учнів до активної участі в навчанні; створення реальних і реалістичних ситуацій у навчально-виховному процесі; організація плідної співпраці; формування в учнів потреби брати на себе відповідальність за власні успіхи й розвивати в них прагнення до безперервної освіти; стимулювання когнітивних процесів (Касаткіна, 2011).

Експериментально доведено вплив на розвиток професійної компетентності педагога таких внутрішніх факторів, як: ставлення педагога до організації умов діяльності учнів як до способу її оптимізації; інтерес педагога до роботи з організацією предметно просторового середовища; думка педагога про те, що організація предметно просторового середовища не



забезпечує реалізацію такої функції цього середовища, як трудова, комунікативна, престижна, естетична й релаксаційна. Як зовнішній фактор зазначено прояв потреб учнів до організації предметно-просторового середовища (Беженар, 2008).

2. Методологія та методи

Визначення професійної компетентності шляхом психологічного аналізу професійної діяльності стало черговим етапом у вивченні психології професійної свідомості корекційних педагогів. Його підґрунтя склали результати попереднього експериментального визначення позицій ставлення корекційних педагогів до власної професійної діяльності й оцінювання ними професійних труднощів і успіхів.

Методика дослідження професійних дій є схемою спостережень за корекційними педагогами, спрямовану на виявлення особливостей їхньої регульовальної діяльності й на організацію педагогічної взаємодії з учнями. Фіксація даних здійснювалася як у ході діяльності, так і одразу після її закінчення.

Визначальними в психологічному аналізі професійних дій корекційних педагогів стали такі показники:

- здатність створювати загальні умови ефективності корекційно-педагогічного процесу;
- навички соціально-комунікативної компетентності;
- техніка аналізу альтернатив навчального завдання;
- навички соціально-педагогічної взаємодії;
- здатність створювати й підтримувати продуктивну атмосферу корекційно-педагогічного процесу;
- здатність підтримувати позитивний психологічний клімат.

Зазначені показники стали підґрунтям для визначення таких рівнів професійної компетентності: початковий, середній, професійний, майстерний.

Експериментальна робота проводилася в групах педагогів із різними ком-

петенціями (у студентів, які навчаються за спеціальністю 016 Спеціальна освіта; 13.00.03 Корекційна педагогіка; у вчителів-дефектологів спеціальних дошкільних установ; у корекційних педагогів, які працюють у спеціальних загальноосвітніх школах; у асистентів учителів, які працюють в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл); у педагогів із різним досвідом роботи (1-5 років – група адаптаційного періоду; від 10 років – група корекційних педагогів-професіоналів). Мета такого розподілу полягала у виявленні залежності показників професійної компетентності від професійного середовища.

3. Результати та дискусії

Результати дослідження рівнів професійних дій представлено в табл. 1.

З таблиці 1 видно, що результати дослідження професійних дій корекційних педагогів у різних групах досліджуваних значно різнилися.

Як показав психологічний аналіз професійних дій студентів під час педагогічної практики у спеціальних освітніх установах (садочках, школах), найкраще у фахівців виходило вирішення завдань щодо створення позитивного психологічного клімату під час корекційно-педагогічної діяльності (застосування спеціальних прийомів активізації уваги дітей, активних методів викладання матеріалу, засобів заохочення пасивних дітей та ін.). Найлегшим для студентів було дібрати й застосувати прийоми активізації уваги дітей (57,69%), використовувати активні методи викладання матеріалу (38,46%). Досліджувані цієї групи з ентузіазмом підходили до справи, навіть самотужки виготовляли дидактичні посібники й реквізити до занять, пробували різні варіанти підвищення навчального інтересу учнів. Значні труднощі виникали в тих ситуаціях, коли діти порушували правила й норми поведінки. Лише 2,56% студентів змогли впоратися й не просто зробити зауваження порушникам, а й використати це для організації особливих форм позиції дітей (відмова від насильства, змен-

Таблиця 1

Рівні професійної компетентності корекційних педагогів

Професійних дій	Корекційний педагог-предметник		учителі-дефектологи		Асистенти вчителя		Студенти
	ГАП	ГКПП	ГАП	ГАП	ГКПП	ГАП	
Майстерний	-	7,5	-	5,88	-	5,56	-
Професійний	-	45	-	41,18	-	22,22	-
Середній	78,38	47,5	82,76	52,94	79,41	72,22	11,54
Початковий	21,62	-	17,24	-	20,59	-	88,46

Примітка: **ГАП** – група адаптаційного періоду; **ГКПП** – група корекційних педагогів-професіоналів

шення егоцентризму, виховання альтруїзму та ін.). Слід зауважити, що для розв'язання цього складного завдання, окрім глибоких знань теоретичних канонів дидактики й психології, необхідно володіти знаннями щодо індивідуальних особливостей кожної дитини, з якою відбувається взаємодія. Отже, «Провал» цього напрямку корекційно-педагогічної роботи можна пояснити тим, що час, відведений для педагогічної практики (1 місяць), є недостатнім.

При створенні загальних умов ефективності корекційного процесу, 43,59% студентам вдалося на достатньому рівні дібрати й застосувати спеціальні прийоми та засоби навчальної діяльності: вибір відповідного цілям і психофізичним особливостям дітей наочного матеріалу, складання плану-конспекту заняття, прийом опираючись на досвід дітей та ін.. Це свідчить про якість теоретико-методичної бази майбутніх фахівців. Найбільшою проблемою при виконанні цього напрямку роботи стали затримки, які постійно з'являлися у процесі професійних дій (заминки при поясненнях, підглядювання в конспект, звертання по допомогу до інших педагогів тощо). Не припустити затримок вдалося лише 1,28% досліджуваних.

Демонструючи свою соціально-комунікативну компетентність, студенти також відчували значні затруднення, особливо в тих ситуаціях, коли потрібно було точно й швидко вирішити певне професійне завдання й не просто дати дітям новий навчальний матеріал, а представити його як відповідь на попереднє доручення. Наприклад, для того, щоб посадити дерева, необхідно визначити, які предмети нам знадобляться («Ознайомлення з навколишнім», тема «Знаряддя праці») та ін.. Із цими завданнями впоралися лише 14,1% студентів. Найкраще в майбутніх корекційних педагогів виходило підбивати підсумки занять, що також вказує на достатній рівень їхньої методичної підготовки (32,05%).

Неоднозначними при спостереженні за практичною діяльністю студентів, стали результати визначення правильності їхньої вимови й будови мовлення. Мовлення лише 71,79% майбутніх корекційних педагогів справило позитивне враження. Такі показники ми вважаємо низькими, оскільки професія педагога, а тим більше корекційного, вимагає від фахівця бездоганного правильного мовлення, яке б могло стати зразковим для дітей.

Переважно теоретичною спрямованістю професійної підготовки корекційних педагогів можна пояснити й низькі показники сформованості соціально-педагогіч-

них навичок студентів. Так, лише 10,26% досліджуваних намагалися виховати в дітей любов і повагу до себе, підвищити самооцінку; лише 14,1% завжди враховували й намагалися втілити в життя ідеї, що виникали в учнів; лише 12,82% намагалися уникнути прямих зауважень і виправлень у поведінці та навчальній діяльності дітей.

Недопустимим вважаємо результат, який полягав у тому, що лише 64,1% майбутніх корекційних педагогів ніяким чином не проявляють сарказм і насмішки при взаємодії з дітьми. Толерантність і гуманізм, що лежать в основі всіх психолого-педагогічних підходів до корекційно-педагогічної діяльності, повністю виключають такі прояви соціально-педагогічної взаємодії.

Переважна більшість асистентів учителів інклюзивних класів як у ГАП (79,41%), так і в ГКПП (72,22%) показали нормальний рівень розвитку професійних дій. Такі результати могли б здатися низькими, особливо щодо групи корекційних педагогів, стаж яких перевищує 10 років, проте дане явище можна пояснити такими детермінантами:

– «молодий вік» цієї галузі професії корекційного педагога: перші інклюзивні класи стали з'являтися в Україні лише з 2009 р. (прийняття Кабінетом Міністрів України постанови № 784 «Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009–2015 рр. «Безбар'єрна Україна»), тому значна частина фахівців, які обрали даний професійний шлях, раніше працювали на інших посадах (учитель-дефектолог, учитель спеціальної школи, логопед та ін.). Отже, незважаючи на вже наявний стаж роботи, вони були змушені наново проходити період професійної адаптації, перекваліфікуватися, здобувати необхідні професійні знання та навички;

– відносно низька популярність даної професії пояснюється також обмеженою свободою в діях асистента, професійна стратегія якого визначається, здебільшого, керуванням основного вчителя в класі;

– недостатньо розроблена науково-методична база інклюзивного навчання осіб із особливими освітніми потребами;

– недостатність матеріальної бази в роботі;

– необхідність асистента враховувати всі побажання й ідеї інших членів навчальної команди тощо.

Аналіз даних психологічного вивчення професійної діяльності асистентів учителів інклюзивних класів виявив незначну



динаміку в розвитку професійних дій між асистентами ГАП і асистентами ГКПП, а у деяких випадках навіть зворотні процеси. Наприклад, серед асистентів ГАП 67,65% досліджуваних можуть доцільно добрати науково-методичний матеріал. Серед досліджуваних ГКПП із цим завданням можуть упоратися лише 38,89%. Це явище можна пояснити формуванням спеціальних знань і навичок у молодих фахівців протягом періоду професійної підготовки у виші, тоді як більш досвідчені фахівці такої можливості не мали. Часом спостерігалися й ситуації прояву «професійного вигорання» фахівців, стаж яких здебільшого перевищував 15 років (вік – понад 50 років). Цією причиною, на нашу думку, викликано зниження показників урахування особливостей психофізичного розвитку дітей у групі асистентів ГКПП (61,11%) порівняно з групою ГАП (67,64%), а також застосування прийомів роботи в групі (ГАП 29,41%; ГКПП 27,78%).

Більш стабільною виявилася динаміка розвитку соціально-комунікативних навичок асистентів. Своєчасність і точність професійних дій були властиві 83,33% асистентів ГКПП (у групі асистентів ГАП лише 64,71%). Такий показник є найвищим серед усіх груп досліджуваних і, на наш погляд, це можна пояснити звуженим колом професійних функцій асистента, порівняно з учителем-предметником і вчителем-дефектологом. Окрім цього, слід зазначити, що формування соціально-комунікативної компетентності корекційного педагога завжди було одним із провідних напрямів професійної підготовки на факультетах спеціальної освіти.

Позитивна динаміка розвитку професійних дій асистентів відзначалася й при виявленні їхньої техніки аналізу альтернатив навчального завдання. Так, виявлення й заміну незрозумілих слів та фраз практикують 55,56% асистентів ГКПП (32,35% ГАП); пояснення з прикладами й аналогіями 55,56% асистентів ГКПП (32,35% ГАП); логічне виведення неявної корисної інформації 22,22% асистентів ГКПП (8,82% ГАП).

Неоднозначними стали показники вміння асистентів створювати й підтримувати продуктивну атмосферу корекційно-педагогічного процесу. Пошук нових і оригінальних прийомів і шляхів організації навчальної роботи турбував лише 38,23% асистентів ГАП (33,33% ГКПП). На нашу думку, це досить негативний результат, оскільки саме творчість і постійне модифікування прийомів корекційно-педагогічного впливу визначає успішність індивідуальних форм корекційно-педагогічного впливу асистентів.

Найбільш позитивні результати досліджуваних асистентів виявили демонструючи навички підтримки позитивного психологічного клімату в групі: використання прийомів активізації уваги (67,65% ГАП; 83,33% ГКПП); активізація пасивних дітей (35,29% ГАП; 55,56% ГКПП); відзначення дрібних ненавмисних порушень (35,29% ГАП; 50% ГКПП).

На відміну від попередньої групи досліджуваних, у ГАП і ГКПП корекційних педагогів-«предметників» яскраво проглядається динаміка розвитку професійних дій. У ГАП корекційних педагогів-«предметників» лише 21,62% досліджуваних показали початковий рівень розвитку професійних дій. До цієї групи ввійшли здебільшого фахівці зі стажем до двох років, які ще не встигли в достатній мірі «підкріпити» практичною діяльністю знання й уміння, здобуті в ході професійної підготовки. Рівень професійних дій 78,38% фахівців-адаптантів виявився цілком нормальним, що можна вважати непоганим результатом.

Що стосується корекційних педагогів-предметників ГКПП, то 47,5% фахівців так і не змогли піднятися до професійного рівня, що наводить на висновки про уповільнений темп їхнього професійного розвитку.

Психологічний аналіз професійної діяльності корекційних педагогів-предметників показав, що більше ніж за 10 років найбільших успіхів фахівці досягли в таких уміннях, як: раціональна організація заняття (67,57% ГАП; 82,5% ГКПП), з урахування запитів та інтересів учнів (67,57% ГАП; 87,5% ГКПП); добір навчального матеріалу відповідно до життєвого досвіду учнів (ГАП 59,46%; ГКПП 85%); добір і застосування ефективних прийомів активізації уваги учнів (67,57% ГАП; 85% ГКПП).

Дуже низькі показники виявили досліджуваних групи професіоналів за такими професійними вміннями як повсякчасне врахування ідей і побажань учнів при розробці шляхів корекційно-педагогічної роботи (18,91% ГАП; 22,5% ГКПП); використання порушень дисципліни для організації особливих форм позиції дітей (13,51% ГАП; 25% ГКПП). Низькі результати за означеними позиціями, на нашу думку, викликані специфікою психофізичного розвитку учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл, труднощами в розвитку їхньої особистості й соціалізації.

Динаміка розвитку професійних дій у вчителів-дефектологів дошкільних установ виявилася в певній мірі аналогічною до результатів, отриманих у групі корекційних педагогів-предметників. Однак було вияв-

лено й певні властиві даному контингенту досліджуваних особливості. Розглянемо їх детальніше.

Найкращий результат досліджувані вчителя-дефектологи показали при виконанні дій, спрямованих на забезпечення загальних умов ефективності корекційно-виховного процесу. Рационально організувати заняття могли 68,96% ГАП, 82,35% ГКПП; своєчасно й з користю для навчально-виховної роботи враховували індивідуальні особливості дітей 72,41% ГАП, 85,29% ГКПП. Процент педагогів, які застосовують спеціальні прийоми роботи в групі в ГКПП збільшився майже у два рази (24,14% ГАП, 50% ГКПП), що свідчить про наявну динаміку професійного розвитку досліджуваних у даному напрямку.

Вразила динаміка розвитку техніки аналізу альтернатив навчального завдання у вчителів-дефектологів освітніх установ. Показник використання схематичних пояснень на заняттях виріс із 20,69% у ГАП до 55,88% у ГКПП; покращити власний стиль і розбірливість записів та пояснень змогли 47,06% (ГКПП), тоді як у ГАП це вдавалося лише 20,69%; намагалися виявляти й одразу пояснювати дітям незрозумілі слова 27,59% ГАП і вже 52,94% ГКПП. Найбільше вразила різниця між ГАП (17,24%) та ГКПП (47,06%) учителів-дефектологів у вмінні виявляти й своєчасно виводити неявну корисну інформацію. Такі показники свідчать про спрямованість професійного розвитку вчителів-дефектологів на покращення технічної сторони організації та реалізації корекційно-виховної роботи в спеціальній дошкільній установі. Негативним фактом стало лише те, що серед ГКПП вчителів-дефек-

тологів лише 88,23% досліджуваних правильно вимовляли звуки і говорили (79,31% ГАП). На нашу думку, специфіка професії корекційного педагога, тим більше педагога дошкільної установи, узагалі виключає можливість наявності в мовленні фахівців будь-яких мовленнєвих недоліків.

Висновки

Ефективність професійних дій і оптимальний розвиток професійної свідомості педагога певною мірою визначається рівнем його професійної компетентності. Як показали результати експериментального дослідження, окрім теоретичної й методичної професійної підготовки, впливовими щодо становлення компетентності факторами виступають особистісні якості фахівця, рефлексивні навички, мотиваційно-ціннісні орієнтації, професійні умови, усілякі стресори.

Низькі показники професіоналізму й майстерності в групах фахівців із професійним стажем більше, ніж 10 років, свідчить про необхідність оптимізації процесу становлення компетентності на етапі професійної підготовки й у перші п'ять років роботи: розроблення та активного впровадження спеціальних програм для професійних тренінгів і курсів підвищення кваліфікації; покращення умов професійної діяльності корекційних педагогів.

Дослідження професійної компетентності є лише етапом у вивченні детермінант розвитку професійної свідомості корекційних педагогів, повноцінну картину якого може дати не лише аналіз професійних характеристик, але й виявлення особливостей особистісних якостей фахівців у подальших дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беженар Г.Д. Основні результати дослідження психологічних особливостей впливу професійної компетентності директора гімназії на умови діяльності її працівників. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Медична психологія* : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. Том X. Вип. 7. С. 44–52.
2. Дробот О.В. Професійна свідомість керівника : навчальний посібник. Київ : Талком, 2016. 338 с.
3. Дружилов С.А. Психологія професіоналізму. Харків : Гуманитарний центр. 2017. 360 с.
4. Касаткіна О.В. Міжкультурна комунікативна компетентність: джерела становлення в умовах ВНЗ. *Мова і культура*. 2011. Вип. 14, т. 1. С. 427–433.
5. Фрадинська А.П. Кузик Н.-М.М. Психологічні особливості розвитку професійних компетенцій педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. № 11. С. 127–130.
6. Тиньков О.М. Психологія праці : навчальний посібник. Харків : ХАІ, 2018. 63 с.
7. Santrock J.W. Educational psychology. Boston [etc.] : McGraw-Hill, 2004. XXIV, 551, 1–8 p.

REFERENCES:

1. Bezhenar H.D. (2008). Osnovni rezultaty doslidzhennia psykholohichnykh osoblyvostei vplyvu profesiinoi kompetentnosti dyrektora himnazii na umovy diialnosti yii pratsivnykiv [The Main results of the study of psychological features that have an impact to the gymnasium director's professional competence on the conditions of its employees activity]. *Aktualni problemy psykholohii: Psykholohiia navchannia. Medychna psykholohiia: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy – Actual problems of psychology: Psychology of education. Medical*



Psychology: Proceedings of the Institute of Psychology. G.S. Kostyuk APS of Ukraine. K.: DP Informatsiino-analitychne ahentstvo, T. X. Vyp. 7. 44–52 [in Ukrainian].

2. Drobot O.V. (2016). *Profesiina svidomist kerivnyka [Professional consciousness of the head]: navch. posib. K.: Talkom. 338 [in Ukrainian].*

3. Druzhirov S.A. (2017). *Psikhologiiia professionalizma [Psychology of professionalism]. Kharkov: Gumanitarnyi tsentr, 360 [in Russian].*

4. Kasatkina O.V. (2011). *Mizhkulturna komunikatyvna kompetentnist: dzherela stanovlennia v umovakh VNZ [Intercultural Communicative Competence: Sources of Formation in Higher Education]. Mova i kultura – Language and culture. Vyp. 14, t. 1. 427–433 [in Ukrainian].*

5. Tynkov O.M. (2018). *Psykhologhiia pratsi [Labor psychology]: navch. posib. Kharkiv: KhAI [in Ukrainian].*

6. Fradynska A.P. Kuzyk N.-M.M. (2015). *Psykhologhichni osoblyvosti rozvytku profesiinykh kompetentsii pedahohiv [Psychological features of development of teachers' professional competences]. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu Ukraina – Compilation of scientific works of Khmelnytsky Institute of Social Technologies, University Ukraine. № 11. 127–130 [in Ukrainian].*

7. Santrock J. W. (2004) *Educational psychology. Boston [etc.]: McGraw-Hill [in English].*

Стаття надійшла до редакції 26.07.2019.

The article was received 26 July 2019.

УДК 159.944.4:37.091.12-057.86
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-35

ПРОФЕСІЙНА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Цибуляк Наталя Юрївна,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри прикладної психології та логопедії

Бердянський державний педагогічний університет

nata.tsibulyak@gmail.com

orcid.org/0000-0003-2474-8614

Метою презентованого дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження рівня розвитку професійної стресостійкості спеціального педагога з різним досвідом трудової діяльності, а також визначення домінування певних стресових чинників на різних стадіях професійного розвитку. У статті представлено теоретико-емпіричне дослідження професійної стресостійкості спеціального педагога. Зазначено основні характеристики стресостійкості як професійно важливої якості. Окреслено значення професійної стресостійкості для діяльності спеціального педагога. Визначено загальні та специфічні стресові чинники.

Методи. Серед методів дослідження застосовано такі теоретичні методи: аналіз, узагальнення і систематизація наукових даних; емпіричні методи: тестування за допомогою методики «Бостонський тест стресостійкості», анкетування «Диференційно-інтегральна оцінка чинників професійного стресу» (В. Корольчук, М. Корольчук, С. Солдатов, адаптований варіант); метод математичної статистики, яким є аналіз середніх значень.

Результати. У результаті реалізації програми емпіричного дослідження з'ясовано, що для фахівців із досвідом роботи менше 5 років характерними є найнижчі показники розвитку професійної стресостійкості, для спеціальних педагогів із досвідом роботи до 10 років – найвищі показники, а для спеціальних педагогів із досвідом роботи більше 10 років зафіксовано середнє значення. Також встановлено, що спеціальні педагоги з різним досвідом професійної діяльності по-різному реагують на вплив різних об'єктивних і суб'єктивних чинників: для фахівців із досвідом роботи до 5 років більш суттєвими є суб'єктивні чинники, для спеціальних педагогів із досвідом роботи до 10 років – об'єктивні чинники, а професіонали з досвідом роботи більше 10 років є вразливими як до суб'єктивних чинників, так і до об'єктивних.

Висновки. Зроблено висновки, що професійна стресостійкість спеціального педагога має цілеспрямовано розвиватися, зокрема у межах програми психологічного супроводу професійної діяльності фахівців. Важливо враховувати досвід роботи, а також значущі чинники професійного стресу на різних стадіях професійного розвитку особистості.

Ключові слова: професійний стрес, професійна діяльність, професійно важлива якість, об'єктивні та суб'єктивні стресові чинники, психічне напруження, стресова ситуація.