

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Олександр Шульженко

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Анотація:

В статті розглянуто питання удосконалення фахової підготовки вчителів спеціальної освіти через процеси осмислення і усвідомлення ними ефективності проведеної корекційно-реабілітаційної роботи. З'ясовано, що на відміну від наукових доробок в області педагогічної психології, в царині наукових досліджень і публікацій є лише окремі праці з проблеми професійної самосвідомості фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.

Виявлено психологічні показники професійної компетентності, напрями та особливості роботи педагогів над собою в разі їхніх переживань, у разі виникнення внутрішнього конфлікту, в ситуації, коли фахівець не справляється з дитиною із особливими освітніми потребами, виснажує себе думками про свою професійну недосконалість, екстраполює свій панічний стан до колег, які мають спільні психологічні проблеми.

Визначено причину такого стану, що полягає у ігноруванні в минулому під час навчання в університеті проблеми становлення особистості фахівців, які працюють з дітьми із особливими освітніми потребами. Автором розроблено рівні психологічного сприймання педагогами власної корекційно-компенсаторної та реабілітаційної професійної діяльності. За результатами проведеного емпіричного дослідження встановлено необхідність створення програми розвитку професійної самосвідомості педагогічних працівників мережі закладів спеціальної та інклюзивної освіти. Виявлено труднощі в роботі з учнями, що мають первинні та інші патологічні нашарування в інтелектуальному, мовленнєвому, аутистичному, кінестетичному, комунікативному розвитку, як низку неусвідомлених труднощів педагога під час взаємодії з такими дітьми, як психологічні чинники дискомфорту вчителя, невротичних реакцій, байдужості до результату власної корекційно-педагогічної праці.

Запропоновано у подальшому досліджені напрями психологічної роботи з розвитку професійної самосвідомості фахівців спеціальної освіти: когнітивний, мотиваційний, фаховий, що входять до блоку системно-функціональної моделі психологічної готовності.

Ключові слова:

професійна самосвідомість; діти із особливими освітніми потребами; фахівці спеціальної освіти.

Resume:

Shulzhenko Oleksandr. Psychological factors of development of professional self-awareness of special education specialists.

The article deals with the issue of improving the professional training of special education teachers through the processes of comprehension and awareness of the effectiveness of the correctional and rehabilitation work. It has been found that, unlike the scientific achievements in the field of educational psychology, there are only a few works on the problem of professional self-awareness of specialists in special and inclusive education in the field of research and publications.

The psychological indicators of professional competence, directions and peculiarities of teachers' work on themselves in case of their experiences in the event of an internal conflict in a situation where a specialist cannot cope with a child with special educational needs, exhausts himself with thoughts about his professional imperfection, extrapolates his panic to colleagues who have common psychological problems are revealed.

The reason for this state of affairs is determined, which is the ignoring of the problem of personality development of specialists working with children with special educational needs in the past, during their studies at the university. The author has developed the levels of psychological perception of teachers of their own correctional, compensatory and rehabilitation professional activities. Based on the results of the empirical study, the necessity of creating a program for the development of professional self-awareness of teachers in the network of special and inclusive education institutions is established. Difficulties in working with students with primary and other pathological layers in intellectual, speech, autistic, kinesthetic, communicative, development are revealed as a number of unconscious difficulties of the teacher in interaction with such children as psychological factors of teacher discomfort, neurotic reactions, indifference to the result of their own correctional and pedagogical work.

It is proposed to further investigate the directions of psychological work on the development of professional self-awareness of special education specialists: cognitive, motivational, professional, which are part of the block of the systemic-functional model of psychological readiness.

Key words:

professional self-awareness; children with special educational needs; special education specialists.

Постановка проблеми. Нова якість фахівців спеціальної освіти потребує не тільки їхньої підготовки у закладах вищої освіти, але й додаткових зусиль вже під час корекційно-компенсаторної та соціально-реабілітаційної роботи з дітьми та учнями з особливими освітніми потребами.

Труднощі, з якими зустрічаються фахівці у дошкільних, шкільних, позашкільних та інклюзивних закладах, лежать в площині психологічного самоусвідомлення і осмислення не тільки власної керівної ролі в педагогічно-виховному процесі, а й у аналізі якості результатів своєї діяльності. Особливо важливим для удосконалення рівня професійної компетентності, задоволення від процесу і результату діяльності є саморефлексія,

самопізнання, самосвідомість, самоконтроль, самокорекція професійної діяльності.

Формулювання цілей статті. Мета статті: представити результати теоретико-методологічного аналізу досліджень українських учених, спрямованих на науково-практичний пошук моделі системи розвитку професійної свідомості фахівців спеціальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічним підґрунтям дослідження професійної самосвідомості з підготовки олігофренопедагогів, логопедів, спеціальних психологів, реабілітологів наукові праці В. Бондаря, О. Мамічевої, С. Миронової, Н. Пахомової, В. Синьов, А. Шевцова, Д. Шульженко. Разом з тим, на сьогоднішній день професійну самосвідомість корекційного

педагога розкрили лише М. Омельченко та О. Сидорович, психологічну готовність та емоційну стійкість Х. Сайко та О. Шульженко.

На думку О. Позднякової «професія педагога передбачає постійний пошук нових ідей, підходів, методів і способів діяльності. Саме тому в моделі компетентного педагога виокремлена здатність до творчої та інноваційної діяльності, яка включає такі аспекти: володіння інноваційними технологіями; усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці; інформованість про новітні педагогічні технології; зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик; спрямованість на експериментальну діяльність; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності; володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій; здатність вибудовувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей; здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів; методологічна грамотність. Завдяки цим здатностям педагог перетворюється в експериментатора та дослідника, який завжди намагається впроваджувати у виховний процес нові ідеї, методи, технології виховної роботи, нестандартно підійти до виконання будь-якого виховного завдання, що, в свою чергу, перетворює виховний процес на справжнє життя, де вихованці не вчаться жити, а активно діють» (Позднякова, с. 192).

Виклад основного матеріалу дослідження. В нашому емпіричному дослідженні брали участь фахівці, які не отримували спеціальну освіту в своїй діяльності (індивідуальна робота, державні заклади спеціальної та інклюзивної освіти, позашкільна освіта). За результатами проведеного дослідження визначено три рівні психологічної готовності вчителів закладів без спеціальної вищої освіти з дітьми із особливими освітніми потребами.

Так, підготовка фахівців спеціальної освіти, отримання ними корекційно-реабілітаційних компетенцій виступає, за нашим аналізом професійно-освітніх програм, уособленим явищем отримати багато знань, вмінь, навичок, а не здобути рівня професійної рефлексії, самовизначення та самовдосконалення. Тільки коли в корекційно-практичній діяльності корекційного педагога, ортопедагога, логопеда, спеціального (практичного) психолога з'являється низка труднощів, руйнуються створені інноваційні моделі навчання, виховання та розвитку учнів із особливими освітніми

потребами, більшість з них усвідомлює важливість внутрішнього осмислення Я-структури та упорядкованість системи переживань, а саме: тривожності на заняттях, уроках, дозвіллі, виховних заходах тощо. Практика взаємодії фахівця спеціальної освіти з дітьми та підлітками із особливими освітніми потребами підтверджує хаотичність розуміння або відсутність власного-Я в навчально-виховному процесі.

На високому рівні представлено вчителів закладів без спеціальної вищої освіти, які продемонстрували знання та володіння навичками психотерапевтичного впливу на дітей. Вони компетентні в особливостях дизонтогенезу дітей, їхній поведінці, комунікації, труднощах (тривоги, панічні атаки, стереотипні дії, крики, тощо). На питання про мотивацію співпраці з такими дітьми зазначили, що мали бажання змінити патологічний стан. Їх не бентежило, що дитина буває неуважною, індіферентною до занять, невротичною з вираженою проблемною поведінкою та відсутністю саморегуляції й самоконтролю. В операційному плані своєї діяльності вони планували бесіди з дитиною, нейропсихологічні вправи, були постійно усміхненими і доброзичливими. Працюючи індивідуально з дитиною вони систематично вивчали і в подальшому прогнозували ефективність психотерапевтичного результату, постійно підвищуючи свої фахові компетентності у сфері психотерапії, спеціальної психології, нейропсихології, методик та технологій позитивного впливу на дитину.

Для деяких представників високого рівня психотерапія виступила як інноваційне набуття власних нових рис саме в ситуації взаємодії із особливими дітьми. Вони фіксували у собі і власні додаткові особистісні якості, а саме: асертивності (наполегливості), інтернальності (відповідальності) та праксеологічності (праці, інтегрованої в діяльність). Це рівень, який, на жаль, представлений лише третиною вчителів без спеціальної вищої освіти, на нашу думку, є стандартним для процесу інтеграції їхньої діяльності в психотерапевтичну.

У рамках наукової статті другий і третій рівень охарактеризуємо доволі лаконічно. На другому рівні усвідомлення себе у якості вчителів закладів без спеціальної вищої освіти знаходиться значна частина учасників емпіричного дослідження. Позитивними параметрами є мотивація до зміни у бік психотерапевтичного спрямування, задоволення від результатів позитивного впливу на дітей із різними порушеннями розвитку, а негативними – додаткова співпраця над собою,

переживання, що може не справитися з поведінкою дитини і додаткова посилена співпраця над собою. Вчителі закладів без спеціальної вищої освіти цього рівня розуміють і усвідомлюють значущість психокорекційної та психотерапевтичної роботи з дітьми, але пропонують досягнути власні компетентності через зовнішні важелі, а саме: тренінги на професійне самоусвідомлення, вправлення в операційному компоненті психологічної готовності в сенсі операційних процедур психотерапії.

Зазначимо, що саме ця група досліджуваних забезпечила нашу експериментальну роботу показниками змісту і результатами психотерапевтичної роботи вчителя без спеціальної вищої освіти. На низькому рівні опинилась незначна кількість досліджуваних вчителів без спеціальної вищої освіти, які не розкрили сутність жодного параметру діагностичного дослідження, особливо в психологічному прийнятті особливостей інтелекту, поведінки, мовлення, втрачених функцій тіла та моторики. На їхню думку, мусять займатися здібні, талановиті, вправні та слухняні діти; а про сам вплив терапії на психіку і діяльність дітей ніколи не чули і зневірені у результаті.

Ця група досліджуваних показала низький рівень професійної свідомості щодо значущості впливу психотерапії на дітей. Категоричність та безапеляційність їхньої думки не забезпечує обраний нами шлях спеціальної роботи вчителів без спеціальної вищої освіти, волонтерів у напрямі допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Аналіз теоретичних джерел та практика впровадження в Україні інклюзивної форми навчання, в якій діти із особливими освітніми потребами мають унікальну можливість інтегруватися у шкільне товариство, навчаються разом, підтримуючи одне одного, розвиваючи свою особистість, засвоюючи соціальні норми, стандарти, умови та правила. В центрі інклюзивного процесу стоять педагоги інклюзивного навчання, акцентуючи увагу на доброзичливості, розумінні, толерантності між дітьми, розкритті їхніх здібностей, посиленні інтересу та зацікавленості вчитися разом. Але для ефективності цих навчально-психологічних процесів не вистачає професійного самоусвідомлення можливостей інтелекту, мовлення, вольової та афективної саморегуляції учнів із тим чи іншим дизонтогенезом. Реально практика впровадження інклюзії в окремо взятих групі, класі, шкільних заходах, комунікації, грі, спортивних та святкових заходах, виявила розгубленість, ніяковість, збентеженість, розпач,

невротичні реакції, тривоги і переживання, виснаження і вигорання після проведеного робочого дня. Свідомість «травмованих» педагогів характеризується нав'язливим станом думок, зокрема: «У мене нічого не виходить», «Ця дитина мене так дратує, що я не можу зосередитись, вести урок!», «Я весь час спостерігаю за цими трьома дітьми, вони відволікаються від уроку», «Я втрачаю енергію, не маю через них натхнення продовжувати урок!», «Вони заважають цілому класу, збурюють інших учнів і я нічого не можу вдіяти!», «За тридцять років педагогічного стажу думала, що розумію дітей, у мене хороша дисципліна на уроках, а тепер мушу часто відволікатися, стримувати цих дітей і заспокоювати клас», «Не бачу сенсу далі працювати в школі з інклюзивною формою освіти, не маю власних переконань залишитися», «Я потребую додаткових професійних знань про психічні порушення у цих дошкільнят, вони зовсім інші, неслухняні, крикливі, дратливі і руйнівні роблять руйнівні дії». Отже, ці приклади свідчать про ті основні негативні тенденції, які відбуваються під час спільного навчання.

Не зупиняючись окремо про роль та значення інклюзії, разом з тим критично розуміємо причини такого роду педагогічних тенденцій: емоційного реагування, сприймання труднощів у взаємодії з учнем; відсутність компетенцій корекційного педагога; брак усвідомлення психічного стану та базових порушень, які є основою проблемної поведінки, стереотипної рухливості, криків, агресії, байдужості до навчальних занять та шкільних заходів.

З метою радикальної зміни такого стану нами запропонована програма психологічної підтримки фахівців, які працюють у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. Отже, не кожен педагог усвідомлює, що формування його емоційної стійкості залежить від аналізу власних реакцій, гнучкого сприймання дитини з аутизмом, здатності до адаптації нейрофізіологічних реакцій (страх, паніка, плач, депресія, виснаження, неконтактність) та активної участі у психологічних тренінгах, де опрацьовуються всі складні питання особистісно-професійного контенту. Розроблені нами психолого-корекційні тренінги для фахівців спеціальної освіти, структура яких складається із мотиваційного, когнітивного та емоційно-вольового компонентів сприяє підвищенню рівня впевненості у власних силах, реалізації психотерапевтичних технік (вербальних, біхевіористичних, когнітивних) та самоусвідомлення необхідності застосовувати

прийоми саморегуляції, самовизначення, самокорекції та самоконтролю.

Напрями психологічної роботи з розвитку професійної самосвідомості фахівців спеціальної освіти.

Блок 1. Когнітивний:

Створення Я-концепції:

- розуміння професійної мети: створити засоби та прийоми роботи з дитиною або підлітком із особливими освітніми потребами;

- аналіз власних думок, саморефлексія, самоконтроль та саморегуляція власної поведінки фахівця;

- створення психологічної установки на ефективність психотерапевтичного впливу фахівця на корекцію та компенсацію основних нозологічних порушень;

- створення внутрішньої системи самомотивації до систематичного вивчення клініко-психологічних особливостей дітей і підлітків засобами індивідуального диференційованого підходу та прогнозування ефективності й параметрів корекції, компенсації та реабілітації первинних і вторинних порушень та превентивної корекції виникнення інших нашарувань, а саме: при інтелектуальних-мовленнєвих та регуляторних; аутистичних-комунікативних, мовленнєвих, когнітивних, регуляторних; мовленнєвих-інтелектуальних, аутистичних, комунікативних; кінестетичних-невротичних, мовленнєвих, регуляторних вправах.

Отже, проведення та посилення знань стосовно психодіагностики є важливим чинником розвитку самосвідомості фахівця;

- розробка та апробація власних ідей, моделей, процедур, засобів, методик, прийомів, завдань, спрямованих на корекційний контент освітньої, виховної, розвиткової роботи у спеціальних та інклюзивних закладах дошкільної, шкільної та позашкільної освіти;

- становлення когнітивних компетенцій щодо гнучкості та модернізації навчальних програм, підручників та посібників, дидактичних та стимульних матеріалів відповідно до принципів спеціальної дидактики та корекційного виховання;

- забезпечення переносу нових засвоєних та впроваджених у практиці психолого-педагогічної роботи з дітьми та підлітками на всі види діяльності, комунікацію;

Мотиваційний:

- формування позитивної психологічної установки на вдосконалення власних професійних думок, самообговорення результатів корекційно-педагогічної, соціально-реабілітаційної та науково-творчої й креативної діяльності;

- забезпечення передачі результатів осмислення якості професійних операцій, проведення з колегами їхнього обговорення з метою аналізу складних ситуацій вияву труднощів становлення психіки дитини, а саме: тривожності, нейротичних реакцій, втрати мовлення, дезорієнтації в реальній ситуації та життєвих подіях, тощо;

- орієнтація у психологічних проблемах життя кожної дитини, її родини, близьких та у стилі сімейного виховання;

- інтеграція фахівця в життя родини на принципах позитивного психотерапевтичного впливу з метою гармонізації дитино-батьківських стосунків;

- систематична самооцінка з метою виявлення власних психологічних можливостей, цінностей, стилів, психологічних прийомів;

- усвідомлення ролі своєї особи в корекційно-компенсаторному процесі, розробка психологічних тренінгів для колег та батьків;

- розвиток у фахівців чуйності, толерантності, емоційної стійкості, психологічної гармонії, задоволення від процесу та результату проведеної роботи.

Фаховий:

- удосконалення знань про специфіку професійної діяльності фахівця спеціальної освіти, системне теоретико-методологічне опрацювання методів та методик спеціальної роботи з дітьми із особливими освітніми потребами;

- супервізія інших фахівців у закладах спеціальної та інклюзивної освіти;

- розробка та апробація власних структурно-функціональних моделей подолання психолого-педагогічних труднощів у дітей;

- соціально-психологічний та дидактично-розвитковий супровід дитини та її родини;

- обговорення результатів науково-практичних конференцій, фахових семінарів та фахових зустрічей.

Отже, професійне функціонування фахівців спеціальної та інклюзивної освіти передбачає набуття високого рівня професійних компетенцій не тільки під час навчання у закладах вищої освіти, інститутах (курсах) підвищення кваліфікації, відвідуванні тренінгів, проведенні методологічних, наукових практичних семінарах та конференціях. У сучасних умовах окреслилась тенденція навчання та підвищення кваліфікації за кордоном або в Україні з метою опанування світових методів та корекційно-реабілітаційних технологій. Інтеграція освітніх технологій в реабілітаційний процес ставить перед фахівцем додаткові завдання опанувати, здебільшого, і психотерапевтичні технології які, на нашу

думку, збагатили корекційно-педагогічний процес системою психологічних впливів на стан і настрої учнів, стимулювали педагогів, які усвідомили важливу власну роль у гармонізації стану дитини.

Запропоновані українськими вченими В. Бесєдою, М. Єфіменком, В. Могою методи включення кінестетичних вправ і самомасажів стимулює у дітей мотивацію до активної участі в заняттях, уроках, дозвільних заходах, творчих та спортивних заняттях. Окрім того, сучасними українськими дослідницями О. Романенко, О. Чеботарьовою, І. Чухрій доведено

ефективний вплив психотерапії під час навчання, гри, спілкування дітей.

Висновки. Дослідження професійної самосвідомості фахівців спеціальної освіти виявило ряд труднощів взаємодії фахівців з дітьми із особливими освітніми потребами. Психологічна складова цих труднощів лежить у свідомому їх прийнятті, рефлексії і психологічній установці удосконалювати необхідні фахові дії, здійснювати самоконтроль та самовдосконалення психічних станів в напрямку ефективної взаємодії з дітьми.

Список використаних джерел

- Позднякова, О.Л. (2014). Моделювання структури професійної компетентності соціального педагога-вихователя навчально-реабілітаційного центру. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка: наукове видання*. Мелітополь: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. (Вип № 1) (12). 211-217.
- Шульженко, Д.І. (2024), *Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом: монографія (друге видання)*. Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії. 448 с.

Відомості про автора:

Шульженко Олександр Євгенович

a.shulzhenko@icloud.com

Український державний університет

імені Михайла Драгоманова,

вулиця Пирогова, 9, Київ, 02000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-154-158

Матеріал надійшов до редакції 30. 05. 2024 р.

Прийнято до друку 15. 06. 2024 р.

References

- Pozdniakova O.L. (2014). Modeliuvannia struktury profesiinoi kompetentnosti sotsialnoho pedahoha-vykhovatelya navchalno-reabilitatsiinoho tsentru / *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohika: naukove vydannia.* – Melitopol: Melitopolskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho. (Vyp № 1) (12). 211-217. [in Ukrainian]
- Shulzhenko D.I. (2024). *Osvitno-psykholohichna intehratsiia (inkluziia) ditei iz autyzmom: monohrafiia (druhe vydannia)* Kyiv: UDU imeni Mykhaila Drahomanova, vyd-vo Khortytskoi natsionalnoi akademii. 448 s. (Um. druk. ark. 26,04). Elektronne vydannia PDF. ISBN 978-617-7929-13-9.[in Ukrainian]

Information about the author:

Shulzhenko Oleksandr Yevheniovych

a.shulzhenko@icloud.com

Ukrainian State University

named after Mykhaylo Drahomanov

9 Pyrogova Street, Kyiv, 02000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2024-1-32-154-158

Received at the editorial office 30. 05. 2024.

Accepted for publishing 15. 06. 2024.