

відповідність освітнього рівня консультантів за визначеними спеціальностями [5]. Лише за таких умов діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій може бути повноцінною і продуктивною.

Узагальнюючи можна виділити особливі акценти в діяльності сучасних психолого-медико-педагогічних консультацій, які ставляться на:

- ранньому виявленні дітей з порушеннями в розвитку та наданні їм своєчасної фахової корекційної допомоги; цінність раннього втручання виявляється в пропедевтиці і профілактиці виникнення вторинних порушень у пізнавальній та особистісній сфері дітей з вадами розвитку;

- активному виявленні дітей "групи ризику" щодо порушень психічного розвитку та проведення просвітницької діяльності серед батьків, педагогів дошкільних навчальних закладів та початкових класів загальноосвітніх шкіл;

- посиленні відповідальності педагогічного колективу навчальних закладів, шкільних комісій щодо своєчасної зміни педагогічних стратегій до дитини, яка виявляє ознаки позитивного корекційного ефекту; до фахівців, які супроводжують дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування;

- розвитку мережі районних (міських) психолого-медико-педагогічних консультацій на визначених Положенням умовах їх функціонування;

- цінуванні і визнанні пріоритетності сімейного виховання для дітей з особливими освітніми потребами ;

- максимальному сприянні консультацій забезпеченню доступності, гнучкості, різноманітності і якості у задоволенні освітніх потреб дітей у місцях їхнього проживання; створенні належних умов для здобуття якісної освіти; створення фонду науково-методичних посібників для забезпечення інклюзивної освіти

Отже, впровадження в практику функціонування консультацій нової редакції Положення врегулює комплекс питань, пов'язаних з повноваженнями і завданнями психолого-медико-педагогічних консультацій, унормує механізми захисту прав, підтримки та надання допомоги дітям з вадами фізичного та розумового розвитку у доступі до здобуття ними якісної освіти (з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Національної академії педагогічних наук України від 23.06.2011 № 623/61 "Про внесення змін до Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації", зареєстрованим у Міністерстві юстиції 06.12.2011 за № 1407/20145).
2. Конвенція ООН про права інвалідів та Факультативний протокол до неї. Закон України №1767-УІ від 16.12.2009.
3. План заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.12.2009 № 1482-р,
4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року №872.
5. Обухівська А.Г. Психолого-медико-педагогічні консультації та їх організаційні моделі функціонування. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції: "Організаційно-функціональні моделі діяльності психологічної служби системи освіти та психолого-медико-педагогічної консультації" 19-21 жовтня 2011 року, м. Донецьк /Уклад. І.В.Іванова. – Донецьк: Вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2011. – 340 с. Стор. 241-251.

УДК 378.147

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

Островська К. О.

кандидат психологічних наук,
Львівський національний
університет імені Івана Франка

У роботі аналізуються психологічні особливості професійного вигорання корекційних педагогів у порівнянні з педагогами загальноосвітньої школи. Завданням дослідження є пошук зв'язків між рівнем емоційного вигорання корекційних педагогів, особливостями їх міжособових взаємин, їх конституційними чинниками та вмінням керувати емоційною сферою.

В работе анализируются психологические особенности профессионального выгорания

коррекционных педагогов в сравнении с педагогами общеобразовательной школы. Задача исследования состоит в поиске связей между уровнем эмоционального выгорания коррекционных педагогов, особенностями их межличностных взаимоотношений, их конституционными факторами и умением управлять эмоциональной сферой.

Psychological peculiarities of job burnout for correction teachers in comparison with those for teachers of general school are analyzed. A purpose of investigation is search of correlations between level of job burnout for correction teachers and peculiarities of their interpersonal relations, their constitutional factors as well as ability to govern with emotional sphere.

Ключові слова: професійне вигорання, корекційні педагоги, емоційне напруження, емпатія, комунікабельність.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, коррекционные педагоги, эмоциональное напряжение, эмпатия, коммуникабельность.

Key words: job burnout, correction teachers, emotional tension, empathy, communicability.

1. Вступ

Основна психологічна проблема в діяльності педагога - це постійний стан напруженості, пов'язаний з необхідністю внутрішнього налаштування на певну поведінку, мобілізації всіх сил на активні й доцільні дії [2].

Емоціогенність закладена в самій природі педагогічної праці, особливо у праці з дітьми початкових класів, з дітьми-інвалідами, причому емоції мають найрізноманітніший характер. Більшість авторів сьогодні схиляються до думки, що емоціогенні форми професійної дезадаптації педагогів і осіб які працюють з дітьми-інвалідами (у яскраво вираженій це "синдром згорання") є характерною ознакою даного виду діяльності і водночас можуть бути виявом професійної непридатності [1].

"Синдром вигорання" – складний психофізіологічний феномен, що визначається як емоційне, розумове і фізичне виснаження через тривале емоційне навантаження. Синдром виявляється у депресивному стані, почутті втоми і спустошеності, ентузіазму, утраті здатності бачити позитивні наслідки своєї праці, негативній настанові щодо роботи і життя в цілому [3]. Отже, якщо подібний синдром спостерігається у педагога і особи яка працює з дітьми інвалідами, то це стає небезпекою для його вихованців, тому що, як уже згадувалося, настрій педагога швидко передається дітям.

Проблемою синдрому вигорання, зокрема педагогів, займалися дослідники: К. Маслач, Г. Робертс, Л. Китаєв-Смик, Н. Анімов, Е. Мехер, В. Бойко, В. Орел, Д. Шульженко та ін. Практично не вивчалась тема професійного вигорання педагогів спеціальної школи. Тому метою дослідження є вивчення особливостей професійного вигорання педагогів та осіб які працюють з дітьми із порушенням розвитку в умовах спеціальної школи.

2. Результати емпіричного дослідження та їх обговорення

Для реалізації мети дослідження було застосовано такі методики: методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойко; методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; методика багатofакторної діагностики особистості Р. Кеттелла; методика Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту.

У дослідженні взяло участь 60 педагогів середніх шкіл міста Львова, віком від 30 до 45 років. Серед них 30 корекційних педагогів (працівники загальноосвітньої школи-інтернату для дітей з важкими порушеннями мовлення: 19 жінок і 11 чоловіків) та 30 учителів загальноосвітніх шкіл (працівники ЗОШ № 64 та ЗОШ № 65, з яких 21 жінка і 9 чоловіків).

Згідно із результатами методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойко встановлено, що 37,5 % опитаних мають високий рівень розвитку резистентності, тоді як лише у 13,2% опитаних виявлено високий рівень розвитку першого компонента синдрому ("напруження"), також у 11,6% опитаних – високий рівень розвитку третього компонента синдрому ("виснаження").

Тобто можна стверджувати, що розвиток "професійного вигорання" у педагогів відбувається саме через другий компонент синдрому. Професійна діяльність педагога завжди містить у собі перевантажену емоціями комунікативну діяльність: спілкування з дітьми, колегами, адміністрацією, батьками тощо. Усе це створює для вчителя умови постійного емоційного напруження. Результати дослідження свідчать, що за таких умов учителі схильні реагувати згоранням комунікативної діяльності. Будь-якому педагогові для того, щоб зберегти власне емоційне здоров'я та благополуччя дуже часто доводиться вдаватись до тактики економії емоцій, вибудовувати захисні бар'єри на шляху.

За методикою діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі – найбільший відсоток 52,5% припадає на доброзичливий тип ставлення до оточуючих. Такі педагоги зазвичай виховані з усіма, зорієнтовані на соціальне схвалення, прагнуть задовольнити потреби всіх і досягнути мети певної мікрогрупи, емоційно мобільні. Вони

прагнуть до співпраці, гнучкі, часто йдуть на компроміс в конфліктних ситуаціях, дотримуються правил і принципів «гарного тону», комунікативні, а відповідно проявляють толерантність.

22,5% складає альтруїстичний тип. Такі педагоги часто гіпервідповідальні, прагнуть допомогти всім, дуже активні у стосунках з оточуючими; інколи можуть «носити маску». Їм притаманні м'якість, доброта, емоційне ставлення до учнів, співчутливість, турботливість, лагідність.

10% авторитарний тип. Ці педагоги мають диктаторський, деспотичний характер. У них майже відсутня комунікативна толерантність у стосунках з учнями. Вони завжди повчають, не вміють приймати думку інших, пригнічують індивідуальність. В такій атмосфері учень не може проявити власне «Я» (Див. Рис. 1).

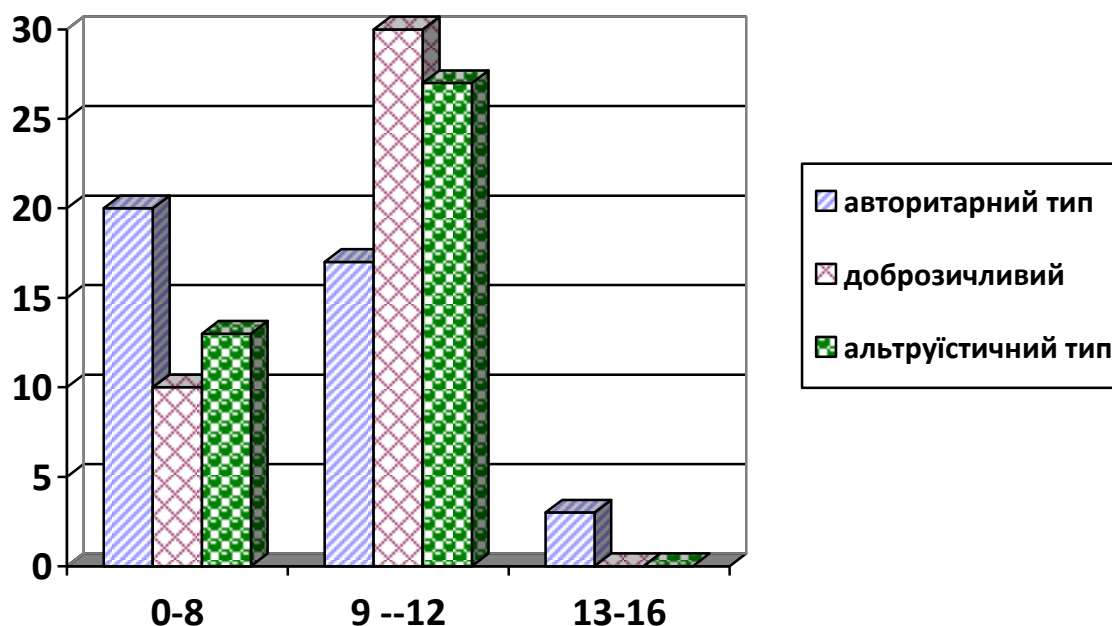


Рис.1. Співвідношення авторитарного, дружельюбного і альтруїстичного типів ставлення до оточення.

Згідно із результатами методики багатофакторної діагностики особистості Р. Кеттелла встановлено, що у 77,7% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень самооцінки (Фактор MD), у 12,3% середній і в 10% низький рівень самооцінки. Натомість, у 58,4% корекційних педагогів низький рівень самооцінки, у 21,6% середній і в 20% низький. Це свідчить про те, що у корекційних педагогів нижчий рівень самооцінки, ніж у педагогів загальноосвітньої школи. У 68,1% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень комунікабельності (Фактор А), у 22,2% середній, а в 10,7% низький рівень комунікабельності. Натомість, у 52,8% корекційних педагогів низький рівень комунікабельності, у 30,2% середній і в 17% низький. Це свідчить про те, що у корекційних педагогів нижчий рівень комунікабельності. У 68,2% педагогів загальноосвітньої школи і корекційних педагогів високий рівень інтелекту (Фактор В), у 17,8% середній рівень інтелекту і в 14% низький рівень. Це свідчить про те, що у корекційних педагогів і педагогів загальноосвітньої школи переважає високий рівень інтелекту. Також у 57,5% корекційних педагогів високий рівень емоційної стійкості (Фактор С), у 18% середній і в 24,5% низький рівень стійкості. Натомість, у 35,5% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень емоційної стійкості, у 30,1% середній, а в 34,4% низький. Це свідчить про те, що у корекційних педагогів вищий рівень емоційної стійкості, ніж у педагогів загальноосвітньої школи. У 68,7% корекційних педагогів високий рівень домінування (Фактор Е), у 19% середній і в 12,3% низький рівень прагнення до домінування. Натомість, у 50,1% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень прагнення до домінування, у 25% середній, а в 24,9% низький рівень прагнення до домінування. Можна зробити висновок про те, що у педагогів досліджуваних груп переважає прагнення до домінування. Також у 53% корекційних педагогів переважає високий рівень стриманості, у 17% середній і в 27% переважає низький рівень стриманості, тобто домінує експресивність. Натомість, у 60,2% педагогів загальноосвітньої школи переважає низький рівень стриманості, домінує експресивність, у 30,8% середній рівень експресивності, і в 9% низький. Це свідчить

про те, що у педагогів загальноосвітньої школи вищий рівень експресивності, ніж у корекційних педагогів. У 45% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень нормативності (Фактор G), у 30% середній і в 25% низький рівень нормативності, що виражається у схильності до непостійності. У 52,2% корекційних педагогів високий рівень нормативності поведінки, у 23,6% середній рівень і в 24,2% низький рівень. Це свідчить про те, що у педагогів досліджуваних груп переважає високий рівень нормативності поведінки, що свідчить про наявність у них таких характерологічних рис як: відповідальність та цілеспрямованість. У 69,2% корекційних педагогів та педагогів загальноосвітніх шкіл високий рівень сміливості (Фактор H), у 17,8% середній і в 13% низький рівень. Це свідчить про те, що педагоги досліджуваних груп є сміливими та соціально активними (Див. Рис. 2).

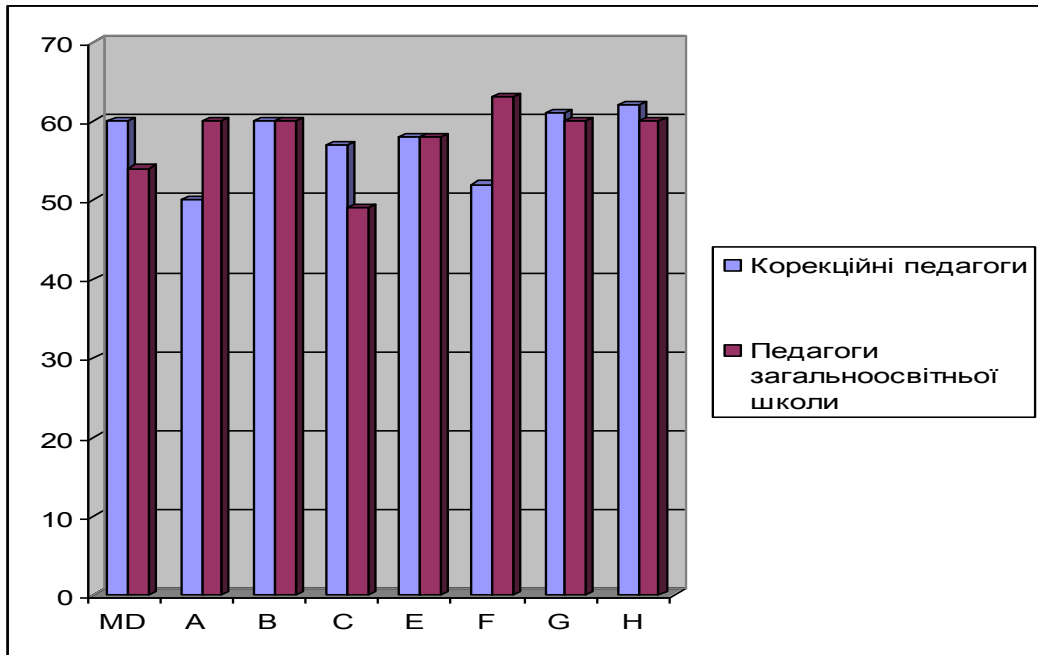


Рис. 2. Відмінності психологічних властивостей корекційних педагогів та педагогів загальноосвітньої школи

Також у 62% корекційних педагогів високий рівень чутливості (Фактор I), у 19% середній рівень і в 11,8% низький рівень чутливості. Натомість, 49,5% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень чутливості, у 25,7% середній, а в 24,8% низький. Це свідчить про те, що корекційним педагогам властива емпатійність, схильність до романтизму, художнього сприйняття світу. Педагоги загальноосвітніх шкіл практичні та спрямовані на зовнішню реальність. У 70,1% педагогів загальноосвітньої школи низький рівень підозрливості (Фактор L), у 19,9% середній рівень і в 10% високий рівень підозрливості. Натомість, у 65,6% корекційних педагогів низький рівень підозрливості у 22,2% середній рівень і в 12% високий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що педагоги досліджуваних груп доброзичливі у ставленні до інших, толерантні і добре працюють у колективі. У 39,1% корекційних педагогів високий рівень практичності (Фактор M), у 20% середній рівень і в 40,9% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 51,2% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень практичності, у 27,6% середній рівень і в 21,2% низький. Це свідчить про те, що педагогам загальноосвітньої школи властиве практичне мислення та реалістичність. Натомість, корекційні педагоги спрямовані на свій внутрішній світ та є творчими особистостями. У 60% корекційних педагогів високий рівень дипломатичності, у 43% середній, і в 27% низький. У 55% педагогів загальноосвітньої школи переважає високий рівень дипломатичності, у 24,5% середній і в 20% низький. Це свідчить про те, що у педагогів досліджуваних груп переважає високий рівень дипломатичності. Також у 72,1% корекційних педагогів переважає високий рівень впевненості в собі (Фактор O), у 21% середній рівень і в 26,9% низький рівень впевненості в собі. У 69,8% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень впевненості в собі, у 16% рівень і в 14,2% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що педагоги досліджуваних груп впевнені в собі. У 61,1 педагогів загальноосвітньої школи високий рівень радикалізму (Фактор Q1), у 18,4% середній, і в 20,5% низький рівень прояву радикалізму. У 58,9% високий рівень радикалізму, у 22,3% середній, і в 18,8% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у педагогів досліджуваних груп переважає високий рівень радикалізму, що виражається аналітичністю мислення та наявністю

інтелектуальних інтересів. Також у 40,2% корекційних педагогів переважає високий рівень конформізму (Фактор Q2), у 29,5% середній, і в 30,3% низький рівень прояву конформізму. У 57,5% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень прояву нонконформізму, у 21,1% середній рівень прояву нонконформізму, і в 21,5% переважає конформізм. Це свідчить про те, що корекційним педагогам властива конформність та залежність від групи. Відсутність ініціативи у прийнятті рішень. Натомість педагоги загальноосвітньої школи незалежні у прийнятті рішень і не потребують соціального схвалення. У 65,4% педагогів загальноосвітньої школи встановлено високий самоконтроль(Фактор Q3) , у 20% середній рівень прояву цієї ознаки та у 14,6% низький рівень самоконтролю. У 58,4% корекційних педагогів переважає високий самоконтроль, у 22,6% середній рівень самоконтролю, і в 19% низький рівень прояву цієї ознаки. Педагогам досліджуваних груп властива цілеспрямованість, чіткість у виконанні соціальних вимог. У 55% педагогів загальноосвітньої школи переважає високий рівень напруженості (Фактор Q4), у 28% середній рівень прояву цієї ознаки, і в 17% низький. У 49,1% високий рівень напруженості, у 29,4% середній, і в 21,5% низький. Це свідчить про те, що у педагогів досліджуваних груп переважає напруженість, що виражається у підвищеній мотивації (Див. Рис.3).

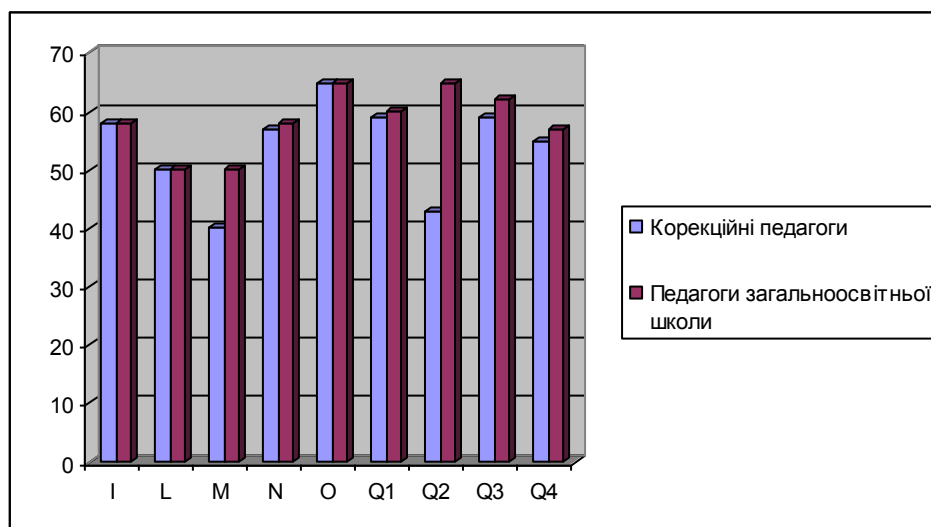


Рис. 3. Відмінності психологічних властивостей корекційних педагогів та педагогів загальноосвітньої школи

Згідно із результатами методика Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту встановлено, що 67,2% корекційних педагогів переважає високий рівень емоційного усвідомлення, у 20,4% середній рівень, а в 12,4% низький. У 45,2% педагогів загальноосвітньої школи виявлено високий рівень емоційного усвідомлення, у 30,1% середній, і в 24,7% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у корекційних педагогів вищий рівень емоційного усвідомлення, ніж у педагогів загальноосвітньої школи. У 65,3% корекційних педагогів високий рівень прояву керування своїми емоціями, у 19,4% середній і в 15,3% низький. У 42,4% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень керування своїми емоціями, у 38,5% середній і в 19,1% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у корекційних педагогів вищий рівень керування своїми емоціями, ніж у педагогів загальноосвітньої школи. 63,2% педагогів загальноосвітньої школи притаманний високий рівень самомотивації, у 18,6% середній, і в 18,2% низький рівень прояву само мотивації. 59,2 % корекційних педагогів притаманний високий рівень самомотивації, у 22,5% середній і в 18,3% низький. Можна зробити висновок про те, що у педагогів досліджуваних груп переважає високий рівень самомотивації. У 62,1% корекційних педагогів високий рівень емпатії, у 26,7% середній рівень емпатії, і в 11,2% низький рівень прояву цієї ознаки. У 63,4% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень емпатії, у 22,4% середній рівень емпатії, і в 14,2% низький рівень. У педагогів досліджуваних груп переважає високий рівень емпатії. Також у 60,3% корекційних педагогів високий рівень розпізнавання емоцій, у 25,1% середній, і в 14,6% низький рівень прояву цієї ознаки. У 59,3% педагогів загальноосвітньої школи високий рівень розпізнавання емоцій, у 24,5% середній, і в 16,2% педагогів низький рівень прояву цієї ознаки. У педагогів досліджуваних груп переважає високий рівень розпізнавання емоцій (Див. Рис. 4).

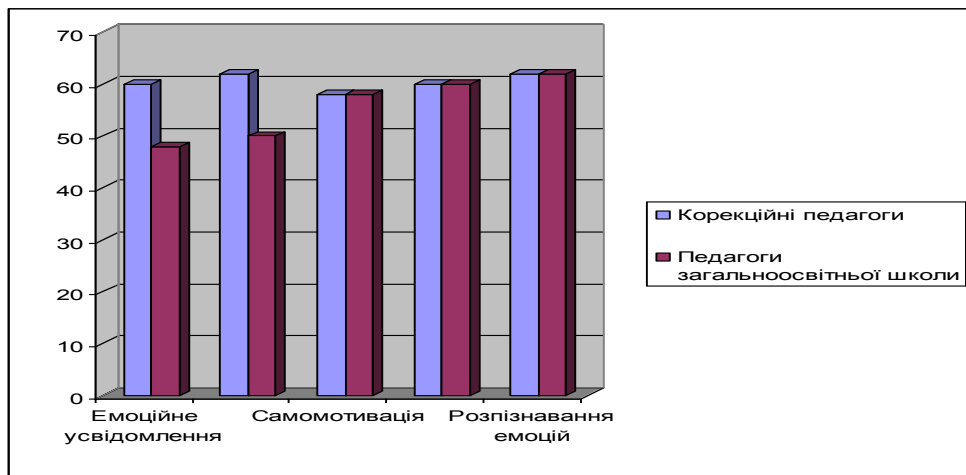


Рис. 4. Відмінності психологічних властивостей корекційних педагогів та педагогів загальноосвітньої школи

Згідно із результатами кореляційного аналізу у групі корекційних педагогів (при $p < 0,05$): встановлений обернений кореляційний зв'язок між агресивним типом особистості та інтелектом (Фактор В) ($r = -0,61$), із зростанням агресивності, ворожості по відношенню до навколишніх знижує абстрактність та гнучкість мислення. Також встановлений прямий кореляційний зв'язок між резистенцією та інтелектом (Фактор В) ($r = 0,38$), із зростанням схильності до емоційного вигорання зростає інтелектуальна гнучкість та зібраність особистості. Емоційне вигорання може виникати внаслідок напруженої інтелектуальної праці. самоконтролю над своїми емоційними переживаннями зростає напруження, що є першою фазою емоційного виснаження

Виявлений прямий кореляційний зв'язок між емпатією та напруженням ($r = 0,42$), із зростанням схильності особистості до емпатії зростає психологічне напруження, що є першою фазою емоційного виснаження. Здатність особистості до співпереживання передбачає виникнення емоційного напруження, що може в подальшому призвести до емоційного виснаження.

Виявлений прямий кореляційний взаємозв'язок між виснажливістю та високим самоконтролем (Фактор Q3) ($r = 0,62$), із зростанням схильності до емоційного виснаження зростає прагнення особистості контролювати свої емоційні переживання і поведінку. Цілеспрямованість, самоконтроль як психологічні властивості особистості є передумовою до виникнення емоційного виснаження.

Виявлено прямий кореляційний зв'язок між емпатією та емоційним виснаженням ($r = 0,44$), із зростанням здатності особистості до співпереживання зростає емоційне виснаження. Співпереживаючи, людина віддає свої душевні сили, емоційні ресурси і це призводить до емоційного виснаження.

Встановлено прямий кореляційний зв'язок між розпізнаванням емоцій та комунікабельністю (Фактор А) ($r = 0,62$), із зростанням вміння впливати на емоційні стани інших зростає товариськість, комунікабельність, відкритість до інших, як психологічні властивості особистості.

Для порівняння двох груп педагогів було використано т-тест. При рівні

$p < 0,05$ виявились такі відмінності: відмінність у рівні комунікабельності ($t = 0,784$, $df=81$; при $p=0,4350$), у групі педагогів загальноосвітньої школи вищий рівень цієї ознаки; у емоційному виснаженні ($t = 0,884$, $df=81$; при $p=0,4347$); у емоційному усвідомленні ($t = 0,653$, $df=81$; при $p=0,5154$); у керуванні своїми емоціями ($t = 0,884$, $df=81$; при $p=0,4347$). Графічно це зображено на Рис. 5.

Можна зробити висновок про те, що у корекційних педагогів вищий рівень емоційного виснаження, емоційного усвідомлення та керування своїми емоціями, проте нижчий рівень комунікабельності. Натомість у педагогів загальноосвітньої школи нижчий рівень емоційного виснаження, емоційного усвідомлення та керування своїми емоціями та вищий рівень комунікабельності.

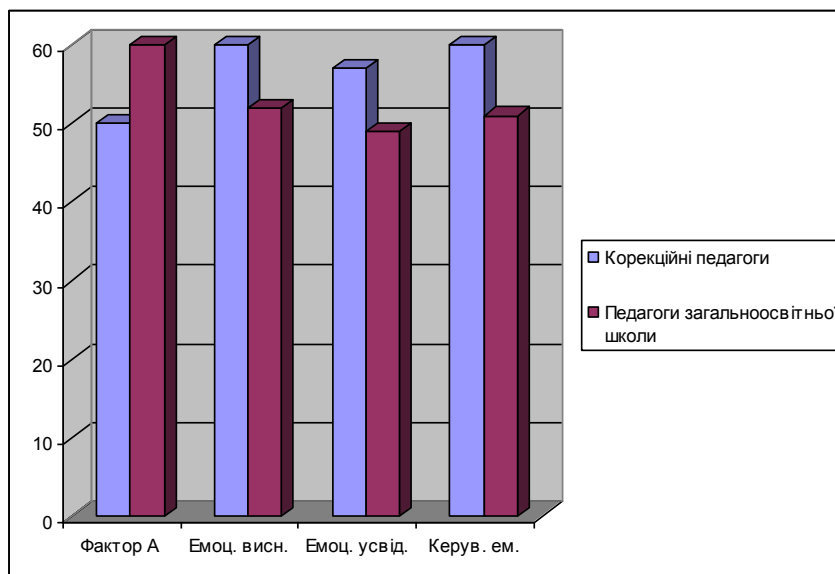


Рис. 5. Показники порівняльного аналізу за шкалами комунікабельність (Фактор А), емоційне виснаження, емоційне усвідомлення, керування емоціями

На основі факторного аналізу у групі корекційних педагогів отримано такі результати: фактор 1 пояснює 14 % дисперсії, і має назву «Емоційність та характерологічні властивості». Представлений такими шкалами як: напруження ($r=-0,190$, $p=0,7$), керування своїми емоціями ($r=0,498$, $p=0,7$), доброзичливість ($r=0,151$, $p=0,7$). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали керування своїми емоціями. Найменше факторне навантаження характерне для шкали напруження. Вміння керувати своїми емоціями знижує емоційну напругу, яка є передумовою емоційного вигорання. Для такої особистості характерне доброзичливе ставлення до інших, прагнення допомогти і співчувати; фактор 2 пояснює 10 % дисперсії, і має назву «Емоційність та емоційне виснаження». Представлений такими шкалами як: самоконтроль (Фактор Q3) ($r=0,139$, $p=0,7$), виснаження ($r=-0,381$, $p=0,7$), самомотивація ($r=0,187$, $p=0,7$). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали самомотивація. Найменше факторне навантаження характерне для шкали виснаження. Вміння керувати власними емоціями розвиває цілеспрямованість та інтегрованість особистості і знижує емоційне виснаження.

Фактор 3 пояснює 8 % дисперсії, і має назву «Психологічні властивості особистості». Представлений такими шкалами як: адекватність самооцінки (Фактор MD) ($r=0,186$, $p=0,7$), впевненість в собі (Фактор O) ($r=0,331$, $p=0,7$), емоційне усвідомлення ($r=0,187$, $p=0,7$). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали впевненість в собі. Найменше факторне навантаження характерне для шкали адекватність самооцінки. Це можна пояснити тим, що впевненість особистості у власних силах формує адекватну самооцінку. Така особистість краще усвідомлює та контролює власні емоційні переживання.

3. Висновки

Таким чином, можна зробити висновок, що професія педагога – одна з тих, де синдром «професійного вигорання» є найбільш поширеним. Тому дуже важливим є вивчення особливостей його виникнення, розвитку та перебігу саме у педагогічній діяльності. Педагоги працюють у доволі неспокійній, емоційно напруженій атмосфері, що вимагає постійної уваги і контролю за взаємодією в системі «вчитель – учень». Якщо педагог реагує адекватним, адаптивним чином, він більш успішно й ефективно діє та підвищує свою функціональну активність і впевненість, у той час, як дезадаптивні реакції ведуть по спіралі вниз, до «професійного вигорання». Коли вимоги (внутрішні й зовнішні) постійно переважають над ресурсами (внутрішніми й зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги. Безперервне або прогресуюче порушення рівноваги неминуче призводить до «професійного вигорання».

Згідно із результатами емпіричного дослідження, чинниками професійного вигорання у педагогів спеціальної школи є: емоційні; характерологічні; психологічні. У педагогів спеціальної школи вищий рівень професійного вигорання, ніж у педагогів загальноосвітньої школи. Корекційні педагоги краще усвідомлюють та контролюють свої емоційні переживання, ніж педагоги загальноосвітньої школи. Окрім того,

існує взаємозв'язок між емпатією та емоційним напруженням корекційних педагогів та між розпізнаванням емоцій та їх комунікабельністю.

Для успішного подолання професійного вигорання слід пам'ятати про наступні компоненти:

- інтелектуальний - розуміння завдань, обов'язків, знання засобів досягнення мети, прогноз діяльності;
- емоційний - упевненість в успіху, наснага, почуття відповідальності;
- відповідальності;
- мотиваційний – інтерес, прагнення домогтись успіху, потреба успішно виконати поставлене завдання;
- вольовий - мобілізація сил, зосередженість на завданні, відволікання від перешкод, подолання сумнівів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Сергєєва І.В. Індивідуальні особливості емоційної сфери особистості й емоційної регуляції діяльності педагогів // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2003. – Т.5. – Ч.4. – С. 272-282.
2. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової – К., 2006. – 365с.
3. Maslach СМ. Job burnout: new directions in research and intervention / СМ. Maslach // Current Directions in Psychological Science. - 2003. – Vol. 12. – PP. 189–192.

УДК: 375-056.34.015.3.091.33

СУЧАСНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Рибак Ю.В.,
Мурашук О.М.

Педагогічний коледж ЛНУ імені Івана Франка

Ця стаття присвячена проблемі корекції розладів спектру аутизму (РСА) у дітей. У статті описано найпоширеніші методи психолого-педагогічної допомоги дітям із РСА.

Эта статья посвящена проблеме коррекции расстройств спектра аутизма (РСА) у детей. В статье описаны наиболее распространенные методы психолого-педагогической помощи детям с РСА.

This article deals with correction of spectrum disorders (SAR) in children. This article describes the most common methods of psychological and pedagogical assistance to children with autism

Ключові слова: розлади спектру аутизму (РСА), навчання за програмою ТЕАССН, оперантне навчання, методика розвивального руху, альтернативна комунікація, реабілітаційний туризм, холдинг терапія, групова терапія, метод вибору Кауфмана.

Ключевые слова: расстройства спектра аутизма (РСА), обучение по программе ТЕАССН, оперантное обучение, методика развивающего движения, альтернативная коммуникация, реабилитационный туризм, холдинг терапия, групповая терапия, метод выбора Кауфмана.

Key words: autism spectrum disorders (SAR) training program TEASSN, operant learning, methods of developing movement, alternative communication, rehabilitation sciences, holding therapy, group therapy, Kaufman method of choice .

Гуманістичні тенденції сучасності говорять про те, що кожна людина має право на навчання та розвиток згідно з її можливостями, що робить питання психологічної корекції дітей із розладами спектру аутизму (РСА) актуальним в сучасній спеціальній педагогіці та психології.

Проблема аутизму зумовлена не лише високою частотою даної патології розвитку, але і великим відсотком інвалідності дітей. Причиною цього є відсутність надання вчасної комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом і недостатній соціально-педагогічний вплив на мікросередовище, у якому вони знаходяться. Зазначене потребує застосування сучасних методів психологічної корекції та консультування, новітніх рекомендацій і великої кількості кваліфікованих фахівців та експертів.