

Паламар О.М.

Гностичні аспекти формування професійної психологічної компетентності тифлопедагога

Паламар Олена Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна

Анотація. Статтю присвячено аналізу гностичних аспектів формування професійної психологічної компетентності тифлопедагога. На основі узагальнення даних психолого-педагогічних досліджень визначено, що професійне психологічне знання використовується для розбудови професійних ситуацій, реалізації діагностичного і корекційно-розвиткового напрямів діяльності тифлопедагога. Окреслено перелік гностичних умінь, необхідних для реалізації професійної діяльності тифлопедагога.

Ключові слова: тифлопедагог, психологічна компетентність, навчальна задача, професійна проблема

Вступ. Професійний розвиток у сфері педагогічної діяльності вимагає уміння визначати, усвідомлювати, оцінювати і конструктивно вирішувати проблеми, що виникають в процесі педагогічної взаємодії. Компетентний спеціаліст характеризується єдністю інтелектуальних і функціональних характеристик – здатністю застосовувати знання, уміння і особистісні якості з метою ефективного вирішення професійних задач. Важливою внутрішньою умовою реалізації психологічної компетентності педагога є розвиток його інтелектуальних умінь в контексті професійної діяльності. Опанування професійно значущих інтелектуальних умінь надає можливість ухвалювати оптимальні педагогічні рішення, визначати нестандартні способи подолання проблем, розширювати власні професійні можливості.

Мета статті. На основі аналізу науково-практичних досліджень визначити зміст і специфіку інтелектуальної та навчально-пізнавальної діяльності, сформулювати перелік гностичних умінь тифлопедагога.

Огляд останніх досліджень та виклад основного матеріалу. Вдосконалення взаємодії людини з інформацією, що стрімко змінюється, Г.Р. Водяненко [3] вбачає у формуванні сучасної моделі пізнавальної діяльності, яку автор називає інформаційно-пізнавальною діяльністю. Нагальна ситуація навчання зміщує пріоритети із засвоєння готових знань на опанування вмій знаходити необхідну інформацію, перетворювати її, застосовувати в різних перемінливих умовах. Ключовим ядром інформаційно-пізнавальної діяльності є мисленнєва діяльність, яка потребує цілеспрямованої розбудови: постановки мети, створення інструментів, засобів, технологій, відпрацювання норм мислення, узагальнення його знаково-символічного змісту. Мисленнєва діяльність інтегрує усі діяльнісні процеси навчання, забезпечує його ефективність і продуктивність. Логічним її наслідком є проєктувально-перетворювальна діяльність як процес моделювання того, чого ще немає, але може бути [3, с. 240 - 241].

Дворівнева структура прояву психологічної культури та компетентності представлена Н.І. Ісаєвою [5]. На інтрасуб'єктному рівні відбувається перетворення професійних здібностей та вмій на спосіб професійних дій суб'єкта. Він (рівень) є носієм професійної компетентності, відображенням її потенційного стану, оскільки включає когнітивну та ціннісно-смыслову складові. Другий, інтерсуб'єктний рівень, характеризує актуальний стан психологічної компетентності, забезпечує самореалізацію особистості у професійній діяльності.

На переконання Н.І. Ісаєвої, когнітивний компонент професійної психологічної культури включає в

себе професійно-значущу психологічну інформацію, технології її засвоєння і принципи функціонування, професійне психологічне мислення і сприймання як пізнання іншого. Професійне психологічне знання, яке становить зміст когнітивної складової професійної культури, окреслює певну сукупність можливостей, з яких виходять різні, навіть альтернативні, практичні рішення. Вибір, прийняття рішення і постановка мети в конкретній професійній ситуації визначається не знаннями як такими, а більш широкою професійною мотивацією суб'єкта [5, с. 93]. Психологічне знання обумовлює вибір мети реальної професійної дії і використовується як засіб її професійної реалізації. Базисом професійної психологічної компетентності є сукупність смислів та їх зміна в процесі реалізації практикоорієнтованої діяльності.

Специфіка використання психологічного знання в професійній діяльності педагога полягає не в оперуванні знаннями, а в оперуванні самим собою, тим хто володіє цими знаннями (Н.І. Ісаєва, В.П. Пахомов). Професійне психологічне знання функціонує як:

- 1) власно психологічне (головною метою якого є пізнання людиною себе самої);
- 2) професійно-психологічне (використовується для розбудови професійних ситуацій, реалізації діагностичного і корекційно-розвиткового аспектів діяльності).

Близьким до нашого розуміння структури гностичної компетентності тифлопедагога є трактування системи знань майбутнього вчителя, запропоноване В.М. Гриньовою [4], до якої автор включає теоретичні знання, знання-засоби, знання-цінності. Система педагогічних знань забезпечує процес осмислення, конструювання і обґрунтування програми діяльності вчителя. Засвоєння психолого-педагогічних знань сприяє формуванню педагогічного мислення, способів професійної діяльності, забезпечує як теоретичну, так і методичну, технологічну підготовку майбутнього учителя [4, с. 15-16].

Навчальна діяльність в структурно-функціональному плані представлена сукупністю цілеспрямованих етапів та кроків, зорієнтованих на досягнення кінцевого результату (П.Я. Гальперин, В.В. Давидов, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, Н.Ф. Талізін). Навчальна діяльність реалізовується у вигляді навчальних дій та операцій. При цьому дії спрямовуються на досягнення проміжних результатів, вони відповідають мети діяльності, а операції (як способи реалізації діяльності) співвіднесені з умовами діяльності. Одна і та сама активність в одному аспекті може розглядатися як діяльність, в іншому – як дія. Наприклад, перенесення рани-

ше сформованої інформаційної діяльності в певну предметну область супроводжується зміною провідних мотивів діяльності, тому в даному аспекті вона реалізується у формі дій з інформацією, які є інваріантними до змісту інформації (Т.П. Зайченко [6, с. 82]). Таким чином формується ядро, загальний, головний компонент будь-якої розумової діяльності – здатність до аналізу, синтезу і узагальнення (С.Л. Рубінштейн). Отже, інформаційна діяльність має надпредметний характер, що відображається в її перенесенні в предметну діяльність в формі інтелектуальних і практичних дій.

Алгоритм вирішення поточної навчальної задачі з позицій психології включає етап виділення вихідних даних (аналіз, диференціація, систематизація інформації, запам'ятовування), вирішення задачі (оцінка інформації, її достатності, доречності, необхідності; побудова плану вирішення задачі, зовнішні та внутрішні дії), результат (оцінка і усвідомлення отриманої нової інформації), оцінка результату (рефлексія, аналіз, співставлення, порівняння результату і мети, підбиття підсумків), коригування і вдосконалення результату (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення та пошук аналогії) [6, с. 83].

Професійна підготовка завжди має практичну спрямованість. Взаємозв'язок компетентності і діяльності висвітлюється в роботах Г.Т. Абдуліної, А.А. Вербицького, В.Д. Шадрикова: компетентія як об'єктивна характеристика реальності має пройти через діяльність, щоб стати компетентністю як характеристикою особистості.

Згідно з концепцією Г.Т. Абдуліної [1, с. 727], розвиток інтелектуальних умінь майбутнього вчителя відбувається в три етапи, на яких відбувається послідовне формування трьох видів інтелектуальних умінь: когнітивних, метакогнітивних, інтенціональних. Перший етап – орієнтувальний – характеризується формуванням внутрішньої моделі поведінки, ціннісного ставлення до знань і пізнавальної діяльності, розвитком установки на самостійний пошук і набуття знань. Тривалість означеного етапу охоплює перший рік навчання у ВНЗ. Впродовж цього часу відбувається розвиток навичок самостійної роботи і навчальних умінь: планування і організація свого часу; аналіз навчального матеріалу; аналіз і корекція навчальної діяльності; постановка мети і вибір шляхів її досягнення; організація продуктивної взаємодії; запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу; вирішення проблем, що виникають у навчальному процесі. Шляхом вирішення професійних задач студенти набувають досвіду самодіагностики наявності системи умінь. Отже, даний етап знаменується розвитком когнітивних умінь.

На другому, теоретико-методологічному, етапі розвитку інтелектуальних умінь (2 – 3 рік навчання) відбувається вдосконалення знань, умінь і навичок здійснення пізнавальної діяльності і розвитку метакогнітивних інтелектуальних умінь. Зокрема умінь формулювати (висувати) загальну мету діяльності, визначати кроки її досягнення; формулювати питання; висувати й обґрунтовувати гіпотези; планувати і будувати послідовність власних дій; передбачати наслідки обраних рішень; прогнозувати перебіг проблемних ситуацій [1, с. 727-728].

Третій – діяльнісний – етап характеризується спеціально організованою професійно-практичною підготовкою студентів. В даний період (4 рік навчання) студенти набувають досвіду творчої педагогічної діяльності; закріплюють вміння актуалізації і застосування на практиці накопиченого обсягу знань, умінь і навичок; самостійно обирають найбільш ефективні форми і методи роботи з учнями. Особливість навчально-професійної діяльності на цьому етапі полягає в тому, що вона максимально наближена до майбутньої професійної діяльності, має практичну спрямованість і творчий характер [1, с. 727-728].

Відповідно до концепції контекстного навчання, розробленої А.О. Вербицьким [2], майбутня професійна діяльність є одним з джерел предметного змісту засвоєваних навчальних курсів. Одиницею змісту освіти в контекстному навчанні виступає проблемна ситуація, що відтворює предметний і соціальний контекст професійної діяльності. Автор відмічає, що обсяг навчальної інформації, яка надається студенту, значно перевищує масив практичних, лабораторних робіт і різних видів практик. Не будучи затребуваною, інформація втрачає особистісну значущість для студента.

Розмірковуючи над інтеграцією освіти, науки і практики, А.О. Вербицький зазначає, що в професійній діяльності одиницею мислення є проблема, джерелом якої стає проблемна ситуація. В навчальному процесі узагальнена модель множини проблемних ситуацій представлена у вигляді навчальної задачі (завдання), яка нарівні з теоретичною інформацією становить (складає утворює) зміст навчання. Разом з навчальною задачею студенту пропонується алгоритм (спосіб) її вирішення. В цьому випадку пізнавальна діяльність студента є репродуктивно-виконавчою з елементами дослідження на етапі аналізу умови задачі. Вирішення навчальних задач є суто навчальною процедурою. Автор узагальнює траєкторію руху студента в процесі вирішення навчальної задачі у такому вигляді: аналіз умови готової задачі – пригадування способу її вирішення – вирішення – формальне співставлення з еталонним зразком відповіді (рішення) [2, с. 39].

Проблема, на думку А.О. Вербицького, – це психічний стан людини в певній проблемній ситуації, вона не існує поза суб'єктом пізнання і його мисленням. Проблема характеризується усвідомленням неможливості її розв'язання за допомогою наявних у суб'єкта знань, засобів і способів дій. Підґрунтям виникнення проблеми є наявність альтернатив вибору, надлишок або недостатність певних умов, дефіцит часу на прийняття рішення, наявність різних поглядів на ситуацію у випадку прийняття рішення групою осіб та ін. Пізнавальна діяльність студента в межах проблемного підходу більш змістовна, продуктивна та цікава, оскільки переводить його в позицію дослідника. Процедура розв'язання проблеми формалізується у такій послідовності етапів: аналіз проблемної ситуації – постановка проблеми – пошук недостатньої інформації і висунення гіпотез – перевірка гіпотез і отримання нового знання – переведення проблеми в задачу – пошук способу вирішення – вирішення задачі – перевірка рішення – доведення правильності вирішення задачі [2, с. 39]. А. Вербицький не заперечує використання у навчальній дія-

льності задач або завдань, однак визнає пріоритетність принципу проблемності в навчанні.

Вирішення навчальної задачі алгоритмізується у певній послідовності етапів: постановка мети, визначення вихідних даних, вирішення задачі, результат, оцінка результату, коригування і вдосконалення результату. Мета навчально-пізнавальної діяльності включає уявлення про результат та рівень досягнень певних показників. Прийняття суб'єктом мети навчальної діяльності є визначальним моментом, що забезпечує внутрішню мотивацію в навчальному процесі. Усвідомлення вихідної інформації – важливий етап вирішення навчальної задачі. З психологічних позицій суть даного етапу полягає в активній мисленнєвій діяльності, аналізі інформації, порівнянні, зіставленні, впорядкуванні, систематизації запам'ятовуванні та інших розумових діях (операціях), що забезпечують творчу взаємодію учня з матеріалом. Оцінка результату відбувається

Основні протиріччя професійної підготовки, виділені А.О. Вербицьким [2, с. 40], виявляються у таких аспектах: 1) навчальна діяльність потребує розвиненої пізнавальної мотивації, а практична – професійної; 2) предметом діяльності в навчанні є система інформації, а в професійній діяльності – людина, дитини з властивими їй особливостями; 3) зміст навчання відображено в безлічі навчальних дисциплін, а в практичній діяльності він застосовується системно; 4) в навчанні у студента актуалізується в основному сприймання, пам'ять, моторика, водночас у професійній діяльності він виступає як цілісна особистість; 5) студент переважно проявляє активність у відповідь на керівний вплив викладача, а в практичній діяльності від нього вимагається активність і ініціативність; 6) студент отримує статичну інформацію, а в професійній діяльності вона використовується динамічно в часі і просторі відповідно до технологічного процесу. Вирішення означених протиріч автор вбачає в реалізації контекстного підходу в навчанні.

Важливим результатом взаємодії вчителя з проблемною ситуацією є прийняття педагогічного рішення, у якому, на думку В.М. Чернобровкіна [7, с. 13], відбувається визначення дій, спрямованих на перетворення вихідних умов ситуації та приведення її у стан, що відповідає суб'єктивним уявленням учителя про оптимальний перебіг процесу педагогічної діяльності. Автор виділяє три рівні детермінації активності – причинну, цільову та ціннісну. Причинна детермінація розгортається за логікою причинно-наслідкових зв'язків, «постає як закономірний і неминучий процес утворення певного напрямку дій без повного усвідомлення суб'єктом альтернатив вибору» [7, с. 12]. Цільова детермінація характеризується впливом на процес прийняття рішення «образу майбутнього» [7, с. 13], відтак активність набуває ознак діяльності. Суб'єкт керує процесом прийняття рішень: обирає і ставить мету, здійснює вибір засобів її досягнення, оцінює процес і результат виконання дій. Ціннісна детермінація «виявляється в регулятивному впливі на процес прийняття рішення ціннісно-сміслових утворень особистості вчителя, завдяки чому зміст рішення визначається його світоглядними, життєвими позиціями, які виходять за межі професійних орієнтацій і установок» [7, с. 13].

Процес прийняття рішення, згідно концептуальних поглядів В.М. Чернобровкіна, протікає на поведінковому або діяльнісному рівнях активності вчителя. Наявність «проблемної педагогічної ситуації» в діяльності вчителя актуалізує певні дії, спрямовані на зниження рівні внутрішньої напруги. На поведінковому рівні механізм розв'язання проблемної педагогічної ситуації передбачає такі процесуальні ланки [7, с. 17]: 1) сприймання ситуації як фрустраційної, загрозливої; 2) виникнення в учителя стану емоційної напруги; 3) актуалізація патернів захисної (компенсаторної) поведінки; 4) зовнішнє реагування на ситуацію та її учасників. Отже, прийняття рішень на поведінковому рівні активності є слабко рефлексованим процесом, що обумовлюється зовнішніми ситуаційними перешкодами у професійній взаємодії, супроводжується актуалізацією захисних дій та тимчасовим відходом від реалізації мети педагогічної діяльності [7, с. 14].

Прийняття рішення на рівні діяльнісної активності має іншу структуру, яка співвідносна з процесом розв'язання задач [7, с. 15-17]: 1) сприймання ситуації як проблемної, виникнення операційної напруги; 2) усвідомлення і постановка мети діяльності у контексті умов ситуації, перетворення її на задачу; 3) операційно розгорнутий процес вирішення задачі; 4) реалізація рішення в дії, досягнення мети. Механізми функціонування діяльнісного рівня прийняття рішень базуються на смислотвірних мотивах, а сам процес характеризується рефлексивністю і суб'єктивністю, усвідомленням мети педагогічної діяльності, способів та засобів її досягнення.

Критеріями ефективності процесу прийняття рішення в педагогічній діяльності вважають (В.М. Чернобровкін [7, с. 28-30]: критерій мети (відповідність рішення меті педагогічної діяльності: концентрація свідомості на особистості дитини, особливостях її навчальної діяльності, ціннісній сфері та ін., а не на проблемах власного Я-образу), критерій засобів (вибір оптимального шляху рішення на основі конструктивно-позитивного ставлення до учнів) та функціональний критерій (характеризує міру суб'єктної включеності в процес побудови власної активності: усвідомлення моменту постановки проблеми і мети, опрацювання альтернативних рішень, оцінка можливих результатів і наслідків рішення).

Окрім фундаментальних психолого-педагогічних знань майбутні тифлопедагоги опановують масив професійно значущих знань прикладної спрямованості, що відображають специфіку корекційної роботи з різними віковими категоріями осіб, які мають порушення зору. Систему означених знань становлять сучасні концепції розвитку особистості в умовах зорової депривації (Кобильченко В.В, Синьова Є.П.), науково узагальнені результати досліджень окремих психічних функцій та властивостей особистості в умовах зорової депривації.

Тифлологічні дослідження охоплюють досить широке коло питань психології осіб з порушеннями зору, в яких ґрунтовно вивчаються проблеми, що виникають внаслідок зорової депривації. Це проблеми розвитку пізнавальної сфери дітей з порушеннями зору (Л.С. Вавіна, І.В. Гудим, І.О. Сасіна, Т.П. Свиридчук, Т.О. Семенишена, Н.І. Малюхова); вікові та індивідуальні проблеми особистісного розвитку осіб з порушеннями

(С.Б. Власенко, А.А. Крогіус, О.Г. Литвак, Г.Ю. Мустафасев, О.П. Таран, І.П. Чигринова); проблеми соціалізації, адаптації, реабілітації зорово депривованих осіб (Т.М. Гребенюк, Ю.Г. Дем'янов, В.В. Кобильченко, І.С. Моргуліс, Є.П. Синьова, В.М. Сорокін, А.І. Суславічус, Ю.В. Тімакова, В.А. Феоктистова).

Постає питання, яким чином реалізується широкий багаж психологічних знань в практиці роботи тифлопедагога? Безумовно, вихідною основою формування психологічної компетентності є знання, які інструменталізуються (опредмечуються) у формі гностичних умінь тифлопедагога, до яких ми відносимо уміння: 1) аналізувати структуру дефекту, виявляти наявність вторинних відхилень у розвитку осіб з порушеннями зору, з'ясувати їх причини; 2) встановлювати міжпредметні зв'язки, зокрема інтегрально враховувати медичні, психологічні і педагогічні знання в професійній діяльності; 3) аналізувати фактори, що сприяють створенню здоров'язберігаючого освітнього середовища для осіб з порушеннями зору; 4) професійно характери-

зувати рівень психічного розвитку дитини з порушеннями зору; 5) визначати психокорекційні та психопрофілактичні заходи; 6) приймати оптимальне рішення в ситуаціях практичної діяльності. Вказані уміння формуються в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі як результат узагальнення й усвідомлення студентами психолого-педагогічного матеріалу.

Висновки. У підсумку зазначимо, що гностична психологічна компетентність тифлопедагога включає в себе професійно значущу психологічну інформацію, уміння і навички її професійної інтерпретації і застосування у практичних ситуаціях професійної взаємодії з особами, які мають порушення зору. Важливим показником рівня професійного розвитку суб'єкта тифлопедагогічної діяльності є усвідомлення і прийняття цілей професійної діяльності, постановка навчально-професійних задач і проблем, прийняття рішень на рівні діяльнійності (а не поведінкової) активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина Г.Т. Развитие интеллектуальных умений будущего учителя в компетентностно-ориентированном образовательном процессе вуза / Г.Т. Абдуллина // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – №12. – С. 723-731.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. Водяненко Г.Ф. Современная модель познавательной деятельности человека (учащегося). Часть 1. / Г.Ф. Водяненко // *Теория и практика общественного развития*. – 2014. – №1. – С. 239-241.
4. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : Ав-

- тореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.М. Гриньова. – Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – К, 2001. – 31 с.
5. Исаева Н.И. Основные составляющие и параметры описания профессиональной психологической культуры // *Научные ведомости*. – 2009. – №6 (61). – С. 92-99.
6. Зайченко Т.П. Психолого-педагогические основы базовых информационных моделей, обеспечивающих достижение надпредметных результатов обучения / Т.П. Зайченко // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. – 2011. – № 39. – 79-89.
7. Чернобровкин В.М. Психология принятия решений у педагогической деятельности : Автореф. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 «Педагогика и возрастная психология» / В.М. Чернобровкин. – НПУ имени М.П. Драгоманова. – К, 2007. – 44 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Abdullina G.T. Development of intellectual abilities of the future teacher in competence-oriented educational process of high school / G.T. Abdullina // *Basic Research*. – 2011. – №12. – P. 723-731.
2. Verbitsky A.A. Competence approach and the theory of contextual training: Materials for the fourth session of methodological seminar November 16, 2004 / A.A. Verbitsky – M.: Research center of problems of quality of training, 2004. – 84 p.
3. Vodyanenko G.F. The modern model of human cognitive activity (student). Part 1 / G.F. Vodyanenko // *Theory and Practice of Community Development*. – 2014. – №1. – P. 239-241.
4. Hrynova V.M. Formation of pedagogical culture of the future teacher (theoretical and methodological aspects): Thesis dis. dr. ped. sc.: 13.00.04 "Theory and Methods of Professional Educa-

- tion" / V.M. Hrynova. – Kharkov State Pedagogical University n.a. G.S. Skovoroda. – Kyiv, 2001. – 31 p.
5. Isaeva N.I. The main components and parameters describing the professional psychological culture // *Scientific Gazette*. – 2009. – №6 (61). – P. 92-99.
6. Zaychenko T.P. Psycho-pedagogical foundations of basic information models that achieve learning outcomes nadpredmetnyh / T.P. Zaychenko // *News of RSPU n.a. Herzen*. – 2011. – № 39. – 79-89.
7. Chernobrovkin V.M. Psychology of decision making in educational activities: Thesis dis. dr. psych. sc.: 19.00.07 "Pedagogical and Developmental Psychology" / V.M. Chernobrovkin. – Dragomanov NPU. – Kyiv, 2007. – 44 p.

Palamar O. Gnostic aspects of the formation of professional psychological competence of tiphlopedagogue. This article analyzes the Gnostic aspects of formation of professional psychological competence tiphlopedagogue. On the basis of summarizing the data of psychological and educational research determined that professional psychological knowledge is used to build professional situations, implementation of diagnostic and correction developmental activities tiphlopedagogue. Defined the list of Gnostic skills necessary for the realization of professional activity tiphlopedagogue.

Keywords: the teacher of visually impaired children (typhlopedagogue), psychological competence, learning task, a professional problem