5. Циркіна С. Ю. Справочник по психологи и психиатрии детского и подросткового возраста // Санкт – Петербург. Питер, 2000. – 750с.

Г.П. Мозговая. Нейрофизиологическое состояние детей и подростков с психосоматической патологией и нарушениями психофизического развития.

Автор статьи обращает внимание на значимость психосоматических нарушений в формировании как функциональной, а впоследствии, и хронической патологии и значимость их своевременной диагностики.

***Ключевые слова**: психосоматические нарушения, диагностика, дети и подростки.*

G. Mozgova. Neurophysiological state of children and adolescents with psychosomatic pathology and psychophysical disfunction.

The authors of this research tried to investigate the state of psychosomatic disfunction of children with functional and inflammatory diseases and early diagnostics of this disorders.

***Key words:** psychosomatic disfunction, diagnostics, children and adolescents.*

Статтю подано до друку 17.11.2010 р.

УДК 378.016:159.9:376-056.262

© 2011р.

О.М.Паламар

к. психол. н., доцент

ІКПП НПУ імені М.П.Драгоманова (м. Київ)

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ТИФЛОПЕДАГОГІВ

У статті представлено результати аналізу наукових поглядів на проблему формування професійної компетентності у процесі підготовки студентів у ВНЗ. Зокрема, визначено, що компетентність тифлопедагога передбачає здатність ефективно здійснювати корекційну діяльність.

***Ключові слова:** психологічна компетентність, професіоналізм, тифлопедагог, кваліфікація, концепція, модель спеціаліста, модель підготовки спеціаліста.*

Практика роботи та умови суспільного життя висувають високі вимоги до особистості, поведінки, рівня професіоналізму та психологічної культури тифлопедагога. Одним з перспективних шляхів підвищення ефективності діяльності сучасного фахівця-тифлопедагога є дослідження закономірностей та індивідуальних особливостей розвитку його психологічної компетентності, розробка на цій основі концептуальних засад управління процесом

професіогенезу специфічно-фахової та практично спрямованої психологічної компетентності тифлопедагога. Становлення і розвиток психологічної компетентності в системі підготовки тифлопедагога у вищому навчальному закладі та у процесі його подальшої професійної діяльності є одним з визначальних показників досягнення високого рівня професіоналізму фахівця в галузі корекційної педагогіки та психології.

Теоретичною основою вирішення окреслених питань є фундаментальні праці, що розкривають регулятивні, діяльнісні, вікові та інші аспекти розвитку особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.); наукові дослідження в галузі психології та педагогіки вищої освіти (В. Андрущенко, В. Болюбаш, Л. Долинська, М. Євтух, А. Линенко, С. Максименко, А. Маркова, О. Мороз, Н. Пов'якель, В. Семиченко, Т. Яценко); концептуальні засади професійної підготовки корекційних педагогів та психологів (В. Бондар, С. Гайдукевич, Н. Засенко, В. Кобильченко, С. Конопляста, В. Липа, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна, М. Шеремет).

На сьогодні у корекційній педагогіці та психології відсутні наукові дослідження, присвячені питанням визначення та формування змістових і функціонально-процесуальних компонентів психологічної компетентності тифлопедагога, які б сприяли підвищенню рівня професійного розвитку в процесі здійснення фахової діяльності.

Отже, важливість дослідження теорії і практики формування психологічної компетентності тифлопедагога стає очевидною. Зокрема свого вирішення потребують питання:

- створення методологічних парадигм визначення змісту поняття психологічної компетентності фахівця-тифлопедагога;
- визначення психолого-педагогічних умов, шляхів та засобів формування психологічної компетентності тифлопедагога;
- з'ясування особистісних феноменів та компонентів психічної діяльності, що корелюють з рівнем розвитку психологічної компетентності фахівця;

- оптимізації процесу становлення психологічної компетентності тифлопедагога у професійній діяльності, підвищення його кваліфікації.

Недостатня розробленість проблеми психологічної компетентності тифлопедагога та нагальні потреби вищої школи в обґрунтуванні концептуальної моделі підготовки фахівця-тифлопедагога і подальшого підвищення його професіоналізму й обумовили вибір теми даної статті.

В контексті даного дослідження необхідно визначити вихідні для нашої роботи психологічні категорії «компетентність», «компетенція», «професіоналізм», адже дані поняття практично відсутні у фахових довідкових виданнях. Разом з тим, розвиток фундаментальної, прикладної та практичної галузей психології як науки вимагає визначення змісту цих понять з врахуванням сучасних тенденцій.

У словнику української мови поняття «компетенція» трактується як: 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи. Компетентність визначається, як властивість за значенням «компетентний»: 1) який має достатні знання, в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний.

Питання формування компетентності фахівця представлені в ряді теоретичних та експериментальних наукових досліджень. Визначаючи суть поняття Н. Ебеліс [8, с. 308] відмічає, що феномен «компетентність» у психології розглядається у трьох аспектах:

- як ступінь оволодіння необхідними вміннями та навичками;
- як рівень досвіду спеціаліста;
- як юридична відповідність.

Автор підкреслює, що це поняття не визначає точної міри майстерності, адже може позначати мінімальний, достатній, оптимальний та найвищій рівень кваліфікації спеціаліста. Професія як рід діяльності вимагає набуття конкретних знань та відповідних навичок, які оцінюються на основі спеціальних критеріїв. Про компетентність говорять у разі, якщо рівень розвитку навичок та знань дозволяє самостійно здійснювати професійну діяльність.

Д. Кучер [8, с. 309], аналізуючи сучасні методи оцінки рівня компетентності психолога, заважує, що вони не дають можливості розмежувати мінімальний та найвищій її рівні. На думку автора, компетентність може варіювати залежно від пропонованої професійної послуги, отже припустимо компетентність розглядати не як характерну рису особистості, а як її стан (здатність).

Досягнення компетентності, на думку А. Вінс, Д. Менне, проходить такі стадії: 1) набуття обов'язкових базових знань; 2) отримання практичного досвіду професійної діяльності. Тому в літературі можна простежити дві парадигми визначення змісту поняття «компетентність»: одні автори вважають, що компетентність характеризується здебільшого наявністю значної кількості фахових знань, інші – акцентують увагу на здатності спеціаліста гнучко застосовувати знання, аналітично мислити та творчо вирішувати професійні завдання.

До змісту професійної компетентності Д. Равен [9] відносить такі компоненти, як тенденція до самоконтролю та саморегуляції, здатність до саморозвитку та самостійного навчання; спрямованість на розв'язання проблем та досягнення поставленої мети; готовність творчо реалізовувати нові ідеї та інше. Важливими чинниками розвитку компетентності у різних сферах професійної діяльності, на думку автора, є насамперед мотиваційно-ціннісний та цільовий аспекти діяльності.

На основі проведеного теоретичного узагальнення, Н.І.Пов'якель [6, с. 27] розуміє професійну компетентність як інтегральну характеристику професіоналізму, що дозволяє визначити рівень підготовленості та здатність особистості успішно вирішувати професійні завдання і виконувати професійні обов'язки.

У вітчизняній психологічній літературі традиційно поняття професійної компетентності розглядається у тісному зв'язку з поняттям професіоналізму. Іноді вони трактуються як тотожні за змістом [6]. Психологія професіоналізму вирішує завдання визначення психологічних критеріїв та рівнів професіоналізму, етапів його набуття, факторів та умов становлення фахівця й професіонала, вікових та індивідуальних особливостей набуття професійної

майстерності.

В руслі психології професіоналізму А.К. Марковою [3] запропоновано концепцію побудови моделі спеціаліста, яка відображає обсяг та структуру його професійних і соціально-психологічних якостей, знань та умінь. **Модель спеціаліста** може розгортатися з двох позицій: 1) як модель діяльності спеціаліста; 2) як модель особистості спеціаліста (дивись таблицю 1).

Таблиця 1

Модель спеціаліста за А.К. Марковою

Модель **діяльності** спеціаліста	Модель **особистості** спеціаліста
Включає: • опис видів професійної діяльності, • визначення сфери та структури професійної діяльності, • ситуації професійної діяльності і способи їх вирішення, • професійні задачі і функції, • професійні утруднення, • типові професійні заклади	Включає: • опис сукупності професійних та особистісних якостей спеціаліста, які забезпечують успішне виконання задач, • напрями самоосвіти та саморозвитку працівника.

Автор зауважує, що моделі для молодого та моделі для досвідченого спеціаліста можуть характеризуватися різним співвідношенням вказаних професійних якостей. Суттєво різняться також моделі спеціалістів, що мають однакову спеціальність, але отримали різні спеціалізації.

Від моделі спеціаліста (функціонуючого, діючого) походить **модель підготовки спеціаліста** [3], що будується з метою організації професійного навчання. Модель підготовки спеціаліста включає перелік видів навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння професійної майстерністю, навчальні плани, програми, кваліфікаційні характеристики тощо. Дана модель включає кваліфікаційний профіль, що відображає необхідні працівнику якості в їх кількісному вимірі.

Важливим інтегральним показником дієвості, ефективності, функціональності моделі спеціаліста та моделі підготовки спеціаліста є досягнення певного рівня (достатнього, високого) професійної компетентності.

В сучасній педагогіці та психології виділяють значну кількість підходів до підготовки та методологій підготовки спеціалістів [2]:

традиційні – знанняцентрований, системний, діяльнісний, комплексний, особистісно-орієнований, особистісно-діяльнісний, кваліфікаційний;

новітні – ситуаційний, контекстний, поліпарадигмальний, інформаційний, ергономічний, компетентнісний.

Ідея **компетентнісного підходу** народилася ще на початку 80-х років минулого століття (В. де Ландшеєр) та успішно розвивається донині (В.Болотов, Е.Я.Коган, В.А.Кальней, В.В.Сериков, С.Е.Шишов, Б.Д.Ельконін). Компетентнісний підхід до навчання висуває вимоги не лише до змісту професійної освіти, а й до її поведінкової складової (здатності застосовувати знання, вміння, навички та особистісні якості для успішної реалізації діяльності у певній сфері). **Компетенції**, в даному контексті, визначають набір видів діяльності, які має здійснювати професіонал, а **компетентність** – це реалізація компетенції у конкретного суб'єкта діяльності, що залежить від його особистісних характеристик [11]. Компетентнісний підхід означає, що цілі освіти більш тісно прив'язуються до ситуацій застосування в сфері професійної діяльності. Тобто поняття компетентності пов'язано з результативним аспектом освітнього процесу. Компетентність – це характеристика якості мети та результату підготовки спеціаліста [2].

При визначенні суті поняття «компетентність» у руслі компетентнісного підходу до професійної підготовки спеціалістів простежуються дві основні тенденції:

1) поняття компетентності не містить жодних принципово нових компонентів, які б не входили до обсягу поняття «уміння» (М.Е.Бершадський);

2) компетентнісний підхід найбільш повно відображає основні аспекти процесу модернізації освіти, а саме: оновлення змісту освіти на вимогу сучасної соціально-економічної реальності (І.Д.Фурмін); формування здатності людини ефективно діяти за межами навчальних сюжетів та навчальних ситуацій (В.А.Болотов); можливість переносу знань, умінь та навичок в умови, відмінні від тих, в яких компетентність виникла (В.В.Башев) та ін.

Більшість авторів схиляються до думки, що соціально-економічні умови життя пред'являють сучасному спеціалісту ряд нових вимог, які не мають жорсткого зв'язку з тією чи іншою навчальною дисципліною, а несуть наддисциплінарний (надпредметний) характер і відрізняються універсальністю. Такі вимоги називають «базовими навичками» (В.И.Байденко), надпрофесійними базисними кваліфікаціями (А.М.Новіков), ключовими компетенціями (Е.Ф.Зєєр).

При визначенні складу ключових компетенцій автори висловлюють різні думки. Одні вчені під ключовими компетенціями розуміють якості особистості, однаково важливі для здійснення діяльності в різних професійних сферах (комунікативні навички та здібності, здатність креативно мислити, пристосованість, вміння працювати в команді, здатність працювати самостійно, самосвідомість, самооцінка та ін.). Інші – базисні кваліфікації трактують як «наскрізні» знання та вміння, необхідні в будь-якій професії – це робота з комп'ютерною технікою, користування базами даних; розуміння екології, економіки та бізнесу; правові знання; вміння трансферу технології з однієї сфери до іншої; психологічна готовність до зміни професії та сфери діяльності та ін. [2].

Однак, як зазначає Г.І.Ібрагімов [2], при всьому розмаїтті набору компетенцій важливо, щоб вони відповідали двом важливим критеріям: *узагальненість*, що забезпечує можливість переносу компетенції у різні сфери діяльності, та *функціональність*, яка відображає момент вчлученості в ту, чи іншу діяльність. Конкурентноздатність випускника ВНЗ забезпечується формуванням не лише системи предметних знань та умінь, а й розвитком багатьох особистісних та соціальних компетенцій.

У підходах до визначення поняття «професійна компетентність» простежуються кілька тенденцій:

1. Професійна компетентність обумовлена поєднанням 3-х таких компонентів (В.Ландшеєр): *соціальна компетентність* (здатність до групової діяльності та співпраці з колегами, психологічна готовність до прийняття відповідальності за результат діяльності); *спеціальна компетентність* (підготованість до самостійного виконання певних видів діяльності, вмінь вирішувати типові професійні завдання, вміння

оцінювати результати свого труда, здатність самостійно набувати нові знання та вміння зі спеціальності); *індивідуальна компетентність* (готовність до постійного підвищення кваліфікації та самореалізації у професії, подолання професійних криз та професійних деформацій, здатність до професійної рефлексії).

2. Професійна компетентність – інтегративне поняття, що включає мобільність знань, варіативність метода та критичність мислення (М.А.Чошанов).

3. Професійна компетентність – це поєднання професійно-технологічної підготованості (володіння технологіями) та ключових компетенцій, що мають надпрофесійний характер (А.М.Новиков).

Інтерес до проблеми компетентності набуває значного поширення у сферах психологічного знання, що досліджують різні системи міжперсональної взаємодії: «учень – вчитель», «учень – учень», «викладач ВНЗ – студент» та ін. Однак, як справедливо зазначає О.В.Полуніна [7], при цьому обсяг поняття психологічної компетентності часто редукується до однієї з її складових (комунікативної, мовленнєвої, емоційної, конфліктнісної, когнітивної, перцептивної та інших), яка тлумачиться як стрижнева репрезентанта.

О.В.Полуніна пропонує розуміти психологічну компетентність як відносно сталу підструктуру професійно-педагогічної самосвідомості особистості, що складається із взаємопов'язаного комплексу утворень, єдністю функціонування якого забезпечується оптимальне (успішне) здійснення нею професійно-педагогічної діяльності [7, с. 5]. Даному контексті до структури психологічної компетентності включено такі аспекти: 1) готовність до психологічного вирішення педагогічних ситуацій; 2) готовність до інновацій; 3) емпатія; 4) рефлективність – імпульсивність; 5) рівень суб'єктивного контролю; 6) мотивація; 7) стиль педагогічної діяльності; 8) мотивація до оволодіння психологічними знаннями; 9) психологічний клімат у групі [7, с. 9].

Мовленнєва компетентність практичних психологів як фахова характеристика стала предметом дослідження Ю.А.Паскевської. В цілісному процесі формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів автор виділяє сукупність взаємообумовлених змістово-процесуальних компонентів: рівні мовленнєвої компетентності, методи

й прийоми формування, етапи та умови ефективного формування. Формування мовленнєвої компетенції відбувається в процесі функціонального мовленнєвого та когнітивного розвитку.

У спеціальній педагогіці питання розробки моделі професійної компетентності вчителя-логопеда теоретично та практично досліджувалися Ю.В.Пінчук [5]. Побудована нею модель професійної компетентності вчителя логопеда включає три підструктури: 1) соціально-особистісна компетентність; 2) теоретична компетентність; 3) практично-методична компетентність. Успішне формування компетентності майбутніх вчителів-логопедів, за даними автора, обумовлюють: визначення профпридатності абітурієнтів при вступі до ВНЗ; складання індивідуальних програм розвитку професійної компетентності; професійна орієнтація всіх дисциплін навчального плану.

За даними С.П.Миронової [4], підготовка вчителів, які будуть працювати з дітьми, що мають психофізичні порушення, повинна забезпечувати формування фахових знань, умінь та навичок у сфері таких взаємопов'язаних видів педагогічної діяльності: 1) діагностична; 2) орієнтаційно-прогностична; 3) конструктивно-проектувальна, 4) корекційна, 5) організаційна, 6) інформаційно-пояснювальна, 7) комунікативно-стимулююча, 8) аналітико-оцінювальна, 9) дослідницько-творча. Специфічним компонентом та сферою професійної компетенції педагога-дефектолога є, насамперед, корекційна робота.

Види компетенцій, притаманних тифлопедагогу в корекційно-педагогічному процесі, називає О.С.Хруль [10]:

- ***особистісна*** (сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості тифлопедагога – спрямованість, організаційні, комунікативні, перцептивно-гностичні та експресивні якості, професійна працездатність, фізичне та психічне здоров'я);
- ***офтальмо-гігієнічна*** (знання про стан здоров'я, ступінь порушення зору, показання та протипоказання до його використання; знання про норми зорового навантаження, попередження зорової втоми, вимоги до наочних засобів; використання оптичних засобів корекції зору);

- ***спеціальна навчально-організаційна*** (обізнаність тифлопедагога з питань специфіки навчально-виховного процесу: організація адекватних умов та адаптивного навчального середовища; підбір необхідних методів, прийомів та засобів навчання);
- ***спеціальна навчально-інформаційна*** (вивчення та аналіз особливостей процесу та результатів власної діяльності, здатність до самостійної пошукової та евристичної діяльності, узагальнення та залучення у практику роботи передового досвіду);
- ***соціально-психологічна*** (створення ситуацій успіху, орієнтація на соціальний розвиток дитини з порушеннями зору та ін.).

Дана класифікація видів компетенцій тифлопедагога мало відповідає критерію функціональності, що відображає момент включеності в діяльність, і тому, на наш погляд, недостатньо повно відображає специфіку діяльності тифлопедагога, адже не висвітлює власне корекційного аспекту його роботи. Дотримуючись думки, що компетентність характеризується вмінням суб'єкта діяльності встановити зв'язок поміж знанням, реальною ситуацією та засобами вирішення проблеми, ми вважаємо, що обов'язковою ознакою компетентності тифлопедагога є здатність до постановки адекватної корекційної мети, визначення необхідних психолого-педагогічних дій для досягнення оптимального результату корекційної роботи.

Отже, аналіз літературних джерел свідчить, що поняття компетентності має міждисциплінарний характер і досліджується, здебільшого, у діяльності педагогів, менеджерів та управлінців. У зв'язку з цим можна умовно виділити кілька підходів до розуміння його змісту і проблематики, що зосереджені на різних аспектах:

- на дослідженні операцій, механізмів та технологій здійснення професійної діяльності;
- на визначенні особливостей впливу та прояву особистісних відмінностей у процесі виконуваної діяльності;
- на визначенні специфіки діяльності та вузькопрофесійних вмінь певної галузі;
- на рівні професійної майстерності спеціаліста.

Компетентнісний підхід до підготовки спеціаліста-тифлопедагога доповнює та поглиблює інші традиційні й новітні підходи. Він передбачає формування знань та вмінь застосування професійних технологій, а також розвиток наскрізних (базових, ключових) компетенцій, що затребувані у сучасному суспільстві. Реалізація компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки тифлопедагогів вимагає застосування технологій навчання, які мають практичну спрямованість і створюють ситуації включення студентів у різні види фахової, зокрема корекційної, діяльності.

Список літератури

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Методические рекомендации для руководителей УМО ВУЗов Российской Федерации. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
2. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // http://ifets.ieee.org/russian/depository/v10_i3/html/3_Ibragimov.htm
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Педагогика, 1996. – 256 с.
4. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: Монографія. – Кам'янець-Подільський: Абетка НОВА, 2007. – 304 с.
5. Пінчук Ю.В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда: Автореф. дис. … кандидата пед. наук / Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – к., 2005. – 20 с.
6. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія. – К. НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 295 с.
7. Полуніна О.В. Психологічна компетентність викладача вищого педагогічного навчального закладу як чинник успішності управління процесом учіння студентів: Автореф. дис. … кандидата психол. наук / Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України. – К. 2004. – 16 с.
8. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р.Корсини, А.Ауєрбаха. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализации: Пер. с англ. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
10. Хруль О.С. Особенности коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями зрения в контексте компетентностного подхода // www.academy.edu.by/activity/our/14-15052009_Hrul.doc
11. http://www.setlab.net/?view=telnov_competences

Е.М. Паламарь. Анализ научных подходов к формированию психологической компетентности студентов-тифлопедагогов.

В статье представлены результаты анализа научных взглядов на проблему формирования профессиональной компетентности в процессе подготовки студентов в ВУЗе. В частности определено, что компетентность тифлопедагога предполагает возможность эффективно реализовывать коррекционную деятельность.

Ключевые слова: *психологическая компетентность, профессионализм, тифлопедагог, квалификация, концепция, модель специалиста, модель подготовки специалиста.*

Y.M. Palamar. Analysis of scientific approaches to psychological competences development of students-typhlopedagogues.

The article presents results of the review of the scientific approaches to development of professional competences during professional training of the students in the higher educational institution. In particular, the author determines that professional competence of a typhlopedagogue implies ability to effectively implement corrective work.

Key words*: psychological competence, professionalism, typhlopedagogue, qualification, concept, model of a specialist, specialist training model.*

Статтю подано до друку 15.03.2011 р.

УДК 376.32

© 2011р.

Н.А.Савчук
к. психол. н
м. Луцьк

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ

У статті розкриваються проблеми спілкування слабозорих дітей, особливості формування комунікативних умінь

Ключові слова: *спілкування, види спілкування, комунікативні уміння, слабозорі, афективний стан.*

Формування людини як особистості з індивідуальним, тільки їй притаманним світоглядом, відбувається в конкретно-історичних умовах суспільного життя. На процес розвитку впливають різні види діяльності, особливо спілкування. Повноцінне спілкування з оточуючими сприяє швидкому становленню дитини, ефективному засвоєнню суспільно-історичного досвіду дорослих. Причому, чим ширше коло спілкування, тим багатшою формується особистість.