

7. Торшилова Е. М. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет (теория и диагностика) / Е. М. Торшилова, Т. В. Морозова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2001. – 141 с.

Найчук В. В. МЕТОД СЕМАНТИЧЕСКОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛА КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ УЧЕНИКАМИ МЛАДШИХ КЛАССОВ

В статье анализируется проблема исследования восприятия эстетических объектов, дается характеристика метода семантического дифференциала. Автор раскрывает особенности восприятия эстетических объектов, а также дает характеристику специфическим особенностям восприятия этих объектов учениками младших классов.

Ключевые слова: метод семантического дифференциала, семантическое пространство, синестезия, эстетическое восприятие.

Naychuk V. THE SEMANTIC DIFFERENTIAL METHOD AS THE WAY OF RESEARCHING THE FEATURES OF AESTHETIC OBJECTS' PERCEPTION BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN

This article analyzes the problem of research an aesthetic objects' perception, describes the method of semantic differential. The author reveals the features of perception aesthetic objects, and also he describes the specific features of such perception by younger schoolchildren.

Keywords: semantic differential method, semantic space, synesthesia, aesthetic perception.

УДК 378.091.12:376-056.262-051:159.9

Паламар О. М. (м. Київ)

ВИДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТИФЛОПЕДАГОГА

Стаття присвячена аналізу представлених у наукових джерелах даних стосовно видів психологічної компетентності, що знаходять своє втілення в педагогічній діяльності, зокрема діяльності тифлопедагога. Розкрито зміст виділених автором видів психологічної компетентності тифлопедагога: гностичної, діагностично-корекційної, соціально-психологічної, аутопсихологічної компетентностей. Обґрунтовано їх значення для підвищення ефективності і продуктивності педагогічної взаємодії з особами, які мають порушення зору. Визначено, що в структурі кожного з видів психологічної компетентності органічно пов'язаними компонентами є знання, уміння і ціннісні орієнтації особистості. Автор наголошує, що гармонійний розвиток особистості фахівця-тифлопедагога можливий за умови формування означених видів психологічної компетентності у взаємозв'язку.

Ключові слова: тифлопедагог, психологічна компетентність, види психологічної компетентності (гностична, діагностично-корекційна, соціально-психологічна, аутопсихологічна).

Постановка проблеми. Гуманістична парадигма сучасної системи навчання і виховання дітей з порушеннями зору, загальна психологізація навчального процесу потребують створення умов для становлення і розвитку особистості як активного суб'єкта життєдіяльності. Пошук ефективних технологій педагогічної взаємодії стає можливим на основі умінь інтегрувати психологічні, педагогічні, медичні знання для вирішення завдань навчання, розвитку та виховання осіб з порушеннями зору.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз наукових робіт (А.О. Деркач, Ш.Ф. Демидова, В.Г. Зазикін, А.Д. Алфьоров, Н.В. Кузьміна,

Л.А. Петровська та ін.), присвячених розробці питання психологічної компетентності, показав, що автори визнають її основою успішної педагогічної діяльності, складовою професійної підготовки вчителя. Виказується думка, що психологічна компетентність, будучи складним особистісним утворенням, ґрунтується на сукупності психологічних знань і пов'язаних з ними вмінь будувати педагогічні дії на психологічній основі. При цьому домінуючим компонентом у структурі психологічної компетентності є практичні уміння, а саме здатність використовувати психологічні знання в роботі з учнями (визначати взаємозв'язок поведінки дитини та її психоемоційного стану, рівень розвитку пізнавальних процесів, оцінювати педагогічну ситуацію взаємодії з дитиною, колективом). Знання і вміння в роботі педагога мають тісний взаємозв'язок: уміння формуються на основі фахових психологічних знань і, водночас, уточнюються, конкретизуються, збагачуються знаннями досвідом їх практичного застосування.

Дослідники виділяють певні види психологічної компетентності. У своїх працях А.О. Деркач та В.Г. Зазикін [1] розрізняють п'ять основних видів психологічної компетентності, які розглядаються у взаємозв'язку – це соціально-перцептивна, соціально-психологічна, комунікативна, аутопсихологічна, психолого-педагогічна компетентності. Т.М. Щербаковою [8] виокремлено когнітивний, комунікативний, соціальний та аутопсихологічний види психологічної компетентності. Н.В. Кузьміна [4] до складових психологічної компетентності відносить соціально-перцептивний, соціально-психологічний, аутопсихологічний, комунікативний та психолого-педагогічний види компетентності.

Завданням нашої публікації є аналіз змісту видів психологічної компетентності, представлених у наукових психолого-педагогічних джерелах, визначення видів психологічної компетентності тифлопедагога, які реалізуються у навчально-виховному процесі та оптимізують взаємодію його суб'єктів.

Виклад основного матеріалу. На думку психологів (Н.Н. Єршова [2, с. 49], Н.В. Калініна, З.І. Количева), у найбільш загальному вигляді соціальна компетентність може бути представлена як розуміння відношення «Я» – суспільство», усвідомлення людиною свого соціального оточення, свого місця у суспільстві; вона забезпечує адаптацію особистості та сприяє її соціалізації, самоактуалізації, самовизначенню. Поняття «соціальна компетентність» конкретизується в категоріях «соціально-психологічна компетентність», «соціально-перцептивна компетентність», «комунікативна компетентність», які використовуються у близькому (або однаковому) семантичному значенні.

Поняття соціально-перцептивної компетентності, уперше введене Л.А. Петровською [6], розглядається науковцями (Г.М. Андрєєва, О.О. Бодалєв, А.О. Деркач, І.О. Зимня, Н.Н. Єршова) як здатність суб'єкта адекватно сприймати, розуміти й оцінювати соціальні об'єкти (інших людей, самих себе, групи, соціальні спільноти), а саме: особистісні риси, емоційні стани учасників спілкування, взаємовідносини між ними. Соціально-перцептивна компетентність виявляється на макрорівні (у сфері політики), на середньому рівні (у сфері соціальних інститутів та спільнот) і на мікрорівні

(в міжособистісному спілкуванні). Основу соціально-перцептивної компетентності становлять такі особистісні якості, як спостережливість та проникливість, що надають можливість повноцінно інтерпретувати вербальний і невербальний контекст соціальної взаємодії. О.О. Бодалев розрізняє життєву та професійну соціально-перцептивну компетентність. Життєва компетентність (народна мудрість) виникає як результат соціалізації, адаптації до конкретних умов і проявляється у сім'ї, повсякденному житті, суспільних відносинах. Професійна соціально-перцептивна компетентність формується на основі наукового світогляду і знань у сфері спілкування.

В педагогічній діяльності соціально-перцептивна компетентність проявляється як усвідомлені знання, досвід самопізнання, розуміння особливостей поведінки, емоційного стану дитини; здатність структурувати знання, адекватно розуміти та приймати дитину з метою розвитку її особистості, прогнозувати можливі вчинки і поведінку дитини, розробляти стратегії і тактики свого власного розвитку.

Соціально-психологічна (інтерактивна) компетентність розглядається науковцями як здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин, яка пов'язана зі знанням закономірностей поведінки, діяльності та взаємостосунків людини, включеної у професійну групу, колектив (А.О. Деркач [1], В.Г. Зазикін [1], Н.В. Кузьміна [4]). Реалізація ефективної взаємодії ґрунтується на знаннях, що допомагають розрізнати різні типи ситуацій взаємодії, позиції партнерів, стилі взаємодії та мету їх вибору, мотиви соціальної поведінки, уміннях реалізовувати конструктивні види взаємодії (корпорація, компроміс, конкуренція). Важливе значення має визнання цінності спілкування, цінності власної особистості та цінності особистості іншого. І.М. Кононенко та М.Д. Ільзова [3] висловлюють думку, що соціально-психологічна компетентність включає в себе когнітивні (психологічні знання та перцептивні здібності), виконавчі (уміння, навички) та емоційні (соціальні установки, досвід, систему ставлень особистості) компоненти, і поєднує у своїй структурі як взаємопов'язані та взаємопроникаючі її частини перцептивну, комунікативну й інтерактивну компетентності.

Комунікативна компетентність полягає у здатності встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми, організовувати і структурувати діалог, вільно володіти вербальними та невербальними засобами спілкування, розвивати міжособистісні зв'язки, розпізнавати різноманітні стратегії та методи ефективного спілкування, що надають можливість адаптації в конкретних ситуаціях (О.Н. Каменська, Н.В. Яковлева). В психолого-педагогічному ракурсі комунікативна компетентність виявляється як здатність до організації педагогічної взаємодії, за якої утворюється спільність учасників навчального процесу і водночас зберігається індивідуальність кожного з них, формується психологічна готовність до співпраці на засадах спільних зусиль, забезпечується досягнення очікуваних результатів (В.В. Нестеров, А.С. Белкін). Змістовими компонентами комунікативної компетентності є особистісні диспозиції, знання та комунікативні навички, які проявляються інтегрально у процесі педагогічного спілкування

(О.В. Прозорова). Комунікативна компетентність, на думку В.В. Нестерова [5, с. 22], являє собою сукупність трьох основних функцій: впливу (як формування), організації (як спонукання (вмотивування)) та надання інформації.

Комунікативна компетентність педагога передбачає наявність таких блоків знань: 1) фактологічні знання про особливості спілкування, що залежать від віку, статі, індивідуальних особливостей дітей, розуміння механізмів спілкування, знання етикету та ін.; 2) процедурно-технологічні знання – розуміння механізмів сприймання, правил слухання, способів утримання уваги, саморегуляції; 3) концептуальні знання про сутність гуманізму, структури взаємовідносин, загальної теорії спілкування. У системі комунікативних умінь вчені (Ю.Н. Ємельянов, В.В. Нестеров, Л.А. Петровська) виділяють: 1) фундаментальні вміння – це, насамперед, вміння працювати зі зворотним зв'язком, на основі яких можливе повноцінне оволодіння іншими вміннями та їх вдосконалення; 2) ядерні, які входять до складу багатьох синтетичних умінь, зокрема вміння слухати та чітко виражати свої думки; 3) спеціальні вміння, наприклад досконале володіння невербальними засобами спілкування, встановлення психологічного контакту з аудиторією, вміння публічного спілкування.

Умовою активізації особистісного потенціалу фахівця є аутопсихологічна компетентність, що проявляється як готовність і здатність особистості до цілеспрямованої роботи зі зміни та розвитку особистісних рис, характеристик, властивостей (А.О. Деркач, Л.А. Степанова). Вона полягає у самопізнанні, самооцінці, самоконтролі, здатності управляти своїм станом та працездатністю. Основу аутопсихологічної компетентності становлять вміння розвивати та використовувати власні психічні ресурси, створювати сприятливу для діяльності ситуацію шляхом зміни свого внутрішнього стану, здатність набувати, закріплювати, контролювати, коригувати знання, навички та вміння, створювати вольову установку на досягнення значущих результатів (В.Г. Бондарцов). В процесі професійного саморозвитку суб'єкт отримує інформацію про себе за допомогою рефлексивних, інтуїтивно-емоційних каналів, зворотного зв'язку, діагностичних методик. Ці знання використовуються з метою самокорекції, самомотивування, саморозвитку особистості та інтегруються у вигляді професійної Я-концепції, індивідуальної стратегії професійного розвитку.

Когнітивна психологічна компетентність, на думку Т.Н. Щербакової [8], забезпечує ефективне вирішення педагогічних задач за рахунок розширення спектру індивідуальних стратегій оптимального пошуку рішень, універсальних алгоритмів, механізмів та процедур, які дозволяють свідомо будувати професійні педагогічні ситуації. Вона характеризується готовністю до постійного підвищення свого освітнього рівня, здатністю до самостійного набуття нових знань і вмінь, володінням інформаційними ресурсами; критичним ставленням до отримуваної інформації (Д.В. Дудко). Як зазначає Г.І. Петрова, сучасною тенденцією у зміні способів існування науки є трансформація знання в інформацію, сучасна соціальна реальність – це реальність інтелектуальних (інформаційних) технологій.

Когнітивний компонент діяльності охоплює як результативний, так і процесуальний (контекстний) її бік. Думка, спрямована на контекст, забезпечує гуманістичний характер пізнання, зміщує акценти з результату (що створено) на характер роботи (заради чого), актуалізує різні структури свідомості. Розвиток та становлення компетентного (професійного) мислення, як зазначає Н.І. Пов'якель [7, с. 30-37], обумовлюється особистісними якостями фахівця і відбувається в єдності з професіоналізацією відчуттів, сприймань, уваги, пам'яті, уяви. Професійне мислення педагога характеризується поєднанням взаємодоповнюючих якостей: опори на теоретичне знання та практичної спрямованості, тобто науково-теоретичні знання стають інструментом практичної діяльності. Його ознаками є технологічність, конкретність, конструктивність, системність, оперативність, а вищим рівнем – творче мислення, специфічність якого визначається особливостями професійної діяльності.

Психолого-педагогічну компетентність педагога вчені розуміють: 1) як знання методів здійснення впливу в процесі педагогічної діяльності (А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, Н.В. Кузьміна); 2) як внутрішню компетентність педагога, що включає індивідуально-психологічні особливості, властивості, професійну позицію, акмеологічні інваріанти (О.І. Гура); 3) як здатність застосовувати в практичній діяльності психолого-педагогічні знання, теоретичні і практичні уміння, використовувати їх для вирішення професійних навчально-виховних завдань (В.О. Сластьонін, З.І. Количева). У розумінні суті психолого-педагогічної компетентності основний акцент встановлюється на її практичну спрямованість, що полягає в умінні актуалізувати і застосовувати психологічні знання у навчально-виховному процесі, а саме здатності вибудовувати кожен педагогічну дію на психологічній основі.

Отже, проаналізовані види психологічної компетентності у своїй сукупності становлять підґрунтя професійної майстерності педагога, яка проявляється в процесі педагогічної взаємодії. Характерною рисою психологічної компетентності тифлопедагога є її спрямованість на дитину, яка у навчально-виховному процесі розвивається як особистість, як суб'єкт діяльності, як активний учасник спілкування. Своєрідність розвитку дитини з порушеннями зору обумовлюється наявністю дефекту складної структури (Л.С. Виготський): первинний дефект (порушення зорового сприймання) супроводжується вторинними відхиленнями в розвитку (недоліки пізнавальної, емоційно-вольової та особистісної сфер). Психолого-педагогічному впливу підлягають саме вторинні відхилення в розвитку дитини. Виправлення недоліків та сприяння подальшому розвитку особистості дитини з порушеннями зору відбувається шляхом корекційно-розвиткової роботи, яку здійснює фахівець-дефектолог (тифлопедагог).

Корекція недоліків розвитку дитини з порушеннями зору є специфічним завданням професійної діяльності тифлопедагога. Прийоми корекційної роботи актуалізують компенсаторні процеси в розвитку дитини, які сприяють формуванню позитивних рис особистості, оптимізують пізнавальну діяльність, цілеспрямовано впливають на її психічний розвиток.

Корекційна спрямованість роботи тифлопедагога має тісний взаємозв'язок з психолого-педагогічної діагностикою, результати якої допомагають виявити тенденції та динаміку розвитку дитини з порушеннями зору, її пізнавальної сфери (мотивація, рівень сформованості знань, умінь, навичок, рівень пізнавальної і практичної самостійності, результати навчальної діяльності), рівня особистісного та соціального розвитку. Різновиди психолого-педагогічної діагностики (розвиткова, навчальна, контролююча, аналітична, прогноуюча, зворотного зв'язку та ін.) надають можливість отримання об'єктивних даних на усіх етапах навчально-виховного процесу, відповідно до закладених параметрів обстеження (А.А. Темербекова). Дані, отримані під час діагностичних процедур, дозволяють оптимізувати процес педагогічної взаємодії: адекватно оцінити психологічну ситуацію у відносинах з дитиною та колективом, обрати конструктивні способи спілкування, визначити методи впливу на розвиток пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери дитини. Діагностична робота водночас здійснює психотерапевтичний і корекційно-розвитковий вплив на особистісний, пізнавальний та соціальний розвиток дитини з порушеннями зору.

Процес психолого-педагогічного діагностування передбачає: 1) виявлення проблеми, вибір об'єкта, визначення мети, добір діагностичного інструментарію; 2) оцінку актуального стану, виявлення ступеня відповідності до нормативно-оптимальних показників, встановлення причини даного стану; 3) аналіз інформації, формулювання висновків, визначення міри допомоги, розробку рекомендацій, заходів корекції, прогнозування подальшого розвитку особистості (Л.Н. Давидова).

Важливе значення на початковому етапі діагностичної роботи у навчально-виховному процесі відіграє систематичне спостереження вчителя за своїми учнями, яке має як короткостроковий, так і довгостроковий характер. Використовуються також інші методи діагностики: бесіда, аналіз продуктів діяльності, проєктивні техніки, тестування, психофізіологічні методики. На відбір методик впливають сформульована проблема навчання чи розвитку, актуальний стан дитини.

Психолого-медико-педагогічний супровід дитини з психофізіологічними порушеннями у навчально-виховному процесі, на думку Є.В. Весніної, має виходити з положень про: 1) єдність діагностики і корекції, 2) врахування соціальної ситуації розвитку дитини у сім'ї, 3) залучення усіх педагогічних працівників до корекційно-педагогічного процесу та розширення форм їхньої взаємодії, 4) реалізацію особистісно орієнтованого підходу у вихованні і навчанні, з метою максимального стимулювання всебічного розвитку, 5) визначення базових досягнень на кожному етапі корекційно-розвиткової роботи, 6) формування та корекція вищих психічних функцій, 7) моніторинг емоційних проявів, результатів навчання та корекції.

Враховуючи структуру педагогічної взаємодії (Я.Л. Коломінський, В.Н. Мясичев, Б. Ф. Ломов), описані в літературі види психологічної компетентності (А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, А.К. Маркова), а також специфіку професійної діяльності тифлопедагога, ми виділяємо чотири взаємопов'язані та взає-

мопроникні види психологічної компетентності тифлопедагога: 1) гностична компетентність, 2) діагностично-корекційна компетентність, 3) соціально-психологічна компетентність, 4) аутопсихологічна компетентність.

Гностична компетентність тифлопедагога розглядається нами як сформоване в результаті цілеспрямованої пізнавальної діяльності із засвоєння, збору та переробки інформації особистісно-професійне утворення, в якому представлені інтегрально: цілісна система знань про психологічні особливості навчання і виховання дітей з порушеннями зору; комплекс відповідних процесуальних складових (пізнавальних, аналітичних, прогностичних, оцінних, організаційних та інших умінь); система ціннісно-сміслових орієнтацій особистості у професійній діяльності. Гностична компетентність включає систематизовані знання про психологічні особливості дітей з порушеннями зору, вміння здобувати нові знання шляхом психологічного аналізу результатів та досвіду власної педагогічної діяльності, перебудовувати її в контексті нової інформації, що надходить з різних джерел.

Діагностично-корекційну компетентність тифлопедагога розуміємо як інтегральне динамічне особистісно-професійне утворення, що представляє цілісну систему психологічних знань, практичних умінь і ціннісно-сміслових орієнтирів особистості фахівця, і проявляється як здатність визначати потенційні можливості дитини з порушеннями зору, створювати умови актуалізації компенсаторних механізмів психіки дитини, використовувати адекватні засоби з метою максимально раннього виявлення відхилень у розвитку, здійснювати компенсаторно-корекційний вплив системного характеру на психічний розвиток дитини з порушеннями зору, характеризується гуманістичною спрямованістю.

Під соціально-психологічною компетентністю тифлопедагога розуміємо інтегральне динамічне особистісно-професійне утворення, що включає цілісну систему психологічних знань про особливості перцептивної, комунікативної та інтерактивної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу; володіння практичними вміннями встановлювати і підтримувати контакт з учасниками педагогічної взаємодії, ефективно використання вербальних та невербальних засобів спілкування, здатність розвивати міжособистісні зв'язки; усвідомлення цінності побудови спілкування з особами, які мають порушення зору, на засадах партнерської («суб'єкт-суб'єктної») взаємодії.

Аутопсихологічну компетентність тифлопедагога визначаємо як особистісно-професійне утворення, що проявляється в усвідомленні професійної Я-концепції, індивідуальної стратегії професійного розвитку; здатності використовувати власні психічні ресурси з метою саморозвитку, самовдосконалення, самокорекції; відчутті психологічного благополуччя.

Висновки. У підсумку зазначимо, що психологічна компетентність тифлопедагога в роботі з особами, які мають порушення зору, є важливою умовою підвищення його професіоналізму. Види психологічної компетентності тифлопедагога необхідно розглядати інтегративно, позаяк психологічна компетентність має цілісний характер, що забезпечує високий рівень професійного самопізнання. Гармонійний розвиток особистості фахівця-

тифлопедагога можливий за умови формування означених видів психологічної компетентності у взаємозв'язку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Держач А. А. Акмеология : учебн. пособ. / Анатолий Алексеевич Держач, Владимир Георгиевич Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
2. Ершова Н. Н. Развитие социально-перцептивной компетентности в системе профессионального общения: дис. ... канд. психол. наук. – М. 1997. – 186 с.
3. Кононенко И. М. Социально-психологическая компетентность как элемент модели выпускника ВУЗа / И.М. Кононенко, М.Д. Ильязова // Вестник АГТУ. – 2005. – №5. – С. 171–178.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственно обучения / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
5. Нестеров В. В. Коммуникативная компетентность как фактор профессиональной компетентности педагога / В.В. Нестеров // Акмеология. – 2009. – №1 – С.19 – 26.
6. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Лариса Андреевна Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
7. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : Монографія / Надія Іванівна Пов'якель. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003 – 295 с.
8. Щербакова Т. М. Психологическая компетентность учителя: Содержание, механизмы, условия развития : монография / Татьяна Николаевна Щербакова. – Ростов н/Д. : Изд-во РГУ, 2005. – 320 с.

Паламарь Е. М. ВИДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТИФЛОПЕДАГОГА

Статья посвящена анализу представленных в научных источниках данных относительно видов психологической компетентности, реализующихся в педагогической деятельности, в частности, деятельности тифлопедагога. Раскрыто содержание выделенных автором видов психологической компетентности тифлопедагога: гностической, социально-психологической, диагностико-коррекционной, аутопсихологической компетентностей. Обосновано их значение для повышения эффективности и продуктивности педагогического взаимодействия с лицами, имеющими нарушения зрения. Определено, что в структуре каждого из видов психологической компетентности органически взаимосвязанными компонентами есть знания, умения и ценностные ориентации личности. Автор подчеркивает, что гармоничное развитие личности специалиста-тифлопедагога возможно лишь при условии формирования выделенных видов психологической компетентности во взаимосвязи.

Ключевые слова: тифлопедагог, психологическая компетентность, виды психологической компетентности (гностическая, социально-психологическая, диагностико-коррекционная, аутопсихологическая).

Palamar O. TYPES OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF TYPHLOEDUCATOR

Article is devoted to analysis represented in scientific sources concerning to different kinds of psychological competence, which realized in pedagogical activity, in particular in tiflopedagogical activity. Solved the contents distinguished by the author differences of the psychological competence of typhloeducator: gnostic, diagnostic and remedial, sociopsychological, autopsychological competencies. Founded the importance of these reasons for increasing the effectiveness and productivity pedagogical interaction with violation of vision people. Noted that

in structure of every kind of psychological competence there is an organic link with knowledge, skills and orientation of personality. Author notes, that harmonic development of specialist of typhloeducator is possible in case of forming distinguished kinds of psychological competence in interrelation.

Keywords: *typhloeducator, psychological competence, types of psychological competence (gnostic, diagnostic and remedial, sociopsychological, autopsychological).*

УДК: 159.944.4

Ришко Г. М. (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ І ПІДТРИМКИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В статті охарактеризована модель побудови психолого-педагогічної програми з формування стресостійкості науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. Описано загальні комплекси підходів вдосконалення контролю професійних стрес-факторів, їх попередження і подолання.

Ключові слова : *стрес, стресостійкість, науково-педагогічні працівники, вищі навчальні заклади, професійний стрес, психолого-педагогічний тренінг.*

Постановка проблеми. У останні десятиліття збільшується кількість наукових досліджень, спрямованих на вивчення феноменології проявів стресу і стресостійкості у професійній діяльності. Це особливо важливо для професійної діяльності фахівців, що працюють у сфері «людина-людина». У той же час слід констатувати, що нині серед найменш вивчених видів діяльності цієї сфери у контексті досліджуваної теми є діяльність науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

Дослідження природи стресостійкості, шляхів і засобів її формування та підтримки має важливе значення для науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів у цілому ряді життєвих і професійних подій. Проблема стресогенності їх діяльності пов'язана із тим, що виконувана робота далеко не завжди відповідає необхідному рівню готовності людини витримувати подібні навантаження. У процесі трудової діяльності вони систематично піддаються психоемоційним впливам, пов'язаним із надмірними вимогами, високим рівнем контролю виробничих ситуацій, обмеженістю ресурсів щодо можливості їх зміни й удосконалення.

Мета та завдання статті полягає у визначенні психологічної технології розвитку, підтримки та формування стресостійкості науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Результати аналізу чинників стресів, особистісних передумов, соціально-психологічних факторів, структури компонентів стресостійкості та інших даних констатуючого дослідження проблеми стресостійкості забезпечило можливість побудови психолого-педагогічної програми з цілеспрямованої системної зміни в досліджуваних працівників вищих навчальних закладів особистісної позиції, конструктив,