

роль у формуванні особистості дитини. Визначено основні напрямки оптимізації емоційного клімату в сім'ї, що виховує дитину з ДЦП.

Ключові слова: батьківсько-дитячі стосунки, психологічний клімат сім'ї, дитина з ДЦП, рівень тривожності, сімейне виховання, психофізичний розвиток дитини, моделі сімейного виховання.

Шапвалова І.А. Влияние детско-родительских отношений на уровень тревожности у ребенка с ДЦП

В статье рассматривается вопрос эмоционального развития ребенка с ДЦП в условиях семейного воспитания, в частности высокого уровня тревожности. Дети с детским церебральным параличом в своем развитии сталкиваются с проблемами физического, психологического и социального характера. И значительных препятствий в достижении успехов психофизического и социального развития детей с ДЦП играет высокий уровень тревожности. Проявления высокого уровня тревожности нарушают формирование личности ребенка, его самореализации, способствует возникновению агрессии, ребенок находится в астеническом, напряженном состоянии, является нервным и раздражительным. Что приводит к снижению эффективности психокоррекционной работы. Одной из основных причин возникновения высокого уровня тревожности является напряженный климат в семье, не адекватное отношение общества. Появление в семье ребенка с отклонением в развитии функционально деформирует семью. Психотравмирующие ситуации является причиной возникновения личностной тревожности у родителей, которая имеет огромное негативное влияние на развитие ребенка с ДЦП. Родители так сильно погружаются в проблемы своего ребенка, что не могут адекватно оценивать ее состояние и возможности, и создать условия для ее всестороннего развития. В статье осуществлен анализ факторов, которые имеют дисгармоничное влияние на формирование детско - родительские взаимоотношения. Проанализирована зависимость психофизического состояния ребенка с ДЦП от детско - родительских отношений. Указано, что семья для ребенка с ДЦП является ближайшей средой, в которой он растет, воспитывается. Именно семейное воспитание играет большую роль в формировании личности ребенка. Определены основные направления оптимизации эмоционального климата в семье, воспитывающей ребенка с ДЦП.

Ключевые слова: родительско - детское отношения, психологический климат семьи, ребенок с ДЦП, уровень тревожности, семейное воспитание, психофизическое развитие ребенка, модели семейного воспитания.

Shapovalov I.A. Influence of child-parent relations on the level of anxiety in children with cerebral palsy

The article discusses the emotional development of a child with cerebral palsy in the conditions of family education, in particular high levels of anxiety. Children with cerebral palsy in its development are faced with problems of physical, psychological and social nature. And considerable obstacles in achieving the success of psychophysical and social development of children with cerebral palsy play high level of anxiety. Symptoms of high level of anxiety disrupt the formation of a child, his self-realization, promotes occurrence of aggression, the child is in asthenic, stress state, is nervous and irritable. Reducing the effectiveness of psycho-correction work. One of the main causes of high levels of anxiety is tense climate in the family, no adequate attitude of the society. The emergence of a child with a disability functionally distorts family. Traumatic situation is the cause of the personal anxiety among parents, which has a huge negative impact on the development of a child with cerebral palsy. Parents are so deeply immersed in the problems your child that cannot adequately assess the situation and opportunities, and create conditions for its full development. The article presents the analysis of the factors that have disharmony influence on the formation of child - parent relationships. Analyzed the dependence of psychophysical condition of a child with cerebral palsy from the child - parent relationship. Indicates that the family for a child with cerebral palsy is the nearest environment in which it grows, is brought up. It is family education plays a great role in the formation of a child. Defines the main directions of optimization of the emotional climate in the family raising a child with cerebral palsy.

Keywords: parent - children relations, psychological climate in the family, a child with cerebral palsy, the level of anxiety, family education, psycho-physical development of the child, the model of family education.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2014 р.

Статтю прийнято до друку 31.03.2014 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Миронова С.П.

УДК:371.134:159.922.76

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ПІД ЧАС КОНТАКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ

Шульженко О.Є.

Україна, як держава серйозно зацікавлена в міжнародній інтеграції в усіх сферах розбудови нового громадянського суспільства і стояти осторонь від ефективних соціально-психологічних процесів не бажає; більше того в царині спеціальної психології та корекційної педагогіки має надзвичайно потужну теоретико-методологічну базу, яка, в свою чергу, забезпечує педагогічну теорію і практикою корекційно-педагогічними, психокорекційними методами та прийомами роботи з аутичними дітьми.

Реалізація індивідуально-диференційованого підходу набуває в цьому контексті найбільшої значущості. Одночасно виникає питання про спеціальну підготовку спеціаліста до індивідуальної роботи, розрахованої на застосування нової парадигми змісту професійної компетентності майбутнього психолога в системі корекційної

роботи з аутичними дітьми.

Виходячи з того, що аутистичні розлади представляють собою первазивний (проникаючий) тип порушень психічного розвитку компетенція майбутнього психолога залежить від сформованості знань, умінь, навичок в області психопатології, психології, логопедії, психокорекційної педагогіки та спеціальних методик навчання та виховання дітей раннього, дошкільного та шкільного віку. Відповідно до цих областей знань психолог повинен бути на достатньо високому рівні мотиваційної, виконавчої, емоційно-регуляторної та фахової готовності до виконання таких основних функцій: консультативної, діагностичної, прогностичної, освітньої, комунікативної, корекційно-педагогічної, психокорекційної, інклюзивної, абілітаційної, соціально-реабілітаційної тощо.

В умовах глобалізації, стрімкого інформаційного розвитку суспільства, ринкової економіки відбувається зростання вимог до професійної компетентності та фаховості спеціалістів різних галузей. Не є винятком і професія спеціального(практичного) психолога. На сучасному етапі розвитку суспільства змінюються акценти навчання студентів у вищих навчальних закладах

Так, збільшується складність професійно-психологічної діяльності фахівця, яка тепер пов'язана, насамперед, з постійним інтелектуальною і емоційною напругою, подоланням психологічних труднощів під час корекційної роботи з аутичними дітьми. Розвиток сучасної освітньої практики обумовлює появу нових змістовних і процесуальних характеристик майбутньої контактної взаємодії з ними. Однак, заданий темп введення новацій в освітній процес далеко не завжди відповідає можливостям психолога в реальних умовах роботи. Відтак, такі зміни тягнуть за собою потребу у формуванні якісно нових умінь, знань та навичок психологів, у підвищенні, розвитку та формуванні нового рівня професійної психокорекційної компетентності.

Проблему професійної компетентності досліджували багато філософів, педагогів, психологів. Питання формування та розвитку професійної компетентності розглядаються в працях В.А. Адольфа [1, 2], Т.Г. Браже, Е.Ф. Зеєра [10], І.А. Зімней [11], Н.В. Кузьміної, М.І. Лук'янової, А.К. Маркової [12-15], А.М. Новикова, Г.С. Трофімової, Г. Бернгард, В. Блума, Х. Маркуса, Р. Стернер [4] та ін. Але незважаючи на досить широку представленість досліджуваного феномена в науковій літературі, досі немає однозначності як у його операціоналізації, так і у визначенні його складу, а отже, і у виділенні шляхів його розвитку.

Таким чином, актуальність теми обумовлена недостатнім обґрунтуванням способів розвитку професійної компетентності спеціального психолога та все зростаючими вимогами психолого-педагогічної, корекційної та соціальної практики в компетентних працівниках.

Теоретична та методологічна основа дослідження: функціонально-діяльнісний (Н.В. Кузьміна, В.А.Сластенін, В.П. Симонов, Н.Ф. Тализіна, Р.К. Шакуров, А.І. Щербаков); аксіологічний; (К.А. Абульханова-Славська, Б.С. Гершунский, В.Г. Воронцова, Н.С. Розов) та особистісно-діяльнісний (М.Б. Есаулова, І.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Н.А. Морєва, Г.Н. Прокументова, Е.А. Соколовська, Г.С. Сухобская, Ю.І. Турчанинова) підходи до розуміння сутності компетентності; теорії розвиваючого навчання (В.В. Давидов, Л.В. Занков, Д.В. Ельконін) і діяльнісного підходу до спілкування (А.А. Вербицький, В.С. Лазарєв, Е.Н. Смирнов, А.А. Тюків, П.Г. Щедровицький).

Компетентність – це психологічний фактор, в який входять: вичерпні знання предмета й об'єкта діяльності; вміння розібратися в будь-якому нестандартному питанні, що відноситься до цієї діяльності; вміння і здатність пояснити будь-які явища, пов'язані з діяльністю; здатність точно оцінювати якість роботи та її наслідки [10, с.120]. Компетентність – це майстерність не стільки в сенсі виконання, скільки в сенсі організації і системного розуміння всіх проблем, пов'язаних з діяльністю, вміння поставити завдання і здатність організувати вирішення конкретних проблем, що відносяться до виду діяльності, в якій дана людина компетентна. Професійна компетентність – це головний когнітивний компонент підсистем професіоналізму особистості та діяльності, сфера професійного ведення, коло вирішуваних питань, система знань, що постійно розширюється, що дозволяють виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю. Структура і зміст професійної компетентності визначається специфікою професійної діяльності, її приналежності до певних видів [10, с.122].

Деякі дослідники (Л.І. Анциферова, Ю.В. Варданян, І.О. Колесникова, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Є.І. Огарьов) розглядають професійну компетентність спеціального психолога, виділяючи психологічні, педагогічні та соціальні умови її становлення. Вони виділяють її як: сукупність професійних якостей; як складну одиничну систему внутрішніх психічних станів і властивостей особистості фахівця, готовність до реалізації професійної діяльності і здатність діяти; як здатність реалізовувати на певному рівні професійні та посадові вимоги; як самоосвіту у професійній сфері; як стійку здатність до діяльності зі «знанням справи»; як здатність до актуального виконання професійної діяльності [11, с. 25-27].

Професійна психологічна компетентність – це здатність спеціального психолога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, в засіб формування особистості учнів з урахуванням обмежень та приписів, які накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми, в якій він здійснюється [6, с.50]. З іншого боку, це поняття включає в себе знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в

діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [7, с.90].В.Н. Введенський вважає, що професійна компетентність психолога зводиться до набору знань, умінь і визначає необхідність і ефективність їх застосування в реальній освітній практиці [4, с. 61].Т.Г.Браже визначає професійну компетентність як багатофакторне явище, яке включає в себе систему знань, умінь педагога, його ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, інтегровані показники культури (мова, стиль, спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних галузей знань). На думкуТ.В.Добудько професійна компетентність педагога – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [5, с.25-30].

Н.Н.Лобанова стверджує, що професійна компетентність – це ключове поняття для характеристики педагогічної діяльності, яке визначає рівень педагогічної готовності до діяльності, є чинником збереження спрямованості діяльності. Системоутворюючим компонентом професійної компетентності є особистісний компонент, в якому на перший план висуваються якості, які забезпечують рішення педагогічних завдань на рівні соціально-моральної відповідальності, а пріоритетними в структурі базового компоненту є психолого-педагогічні, соціокультурні знання педагога [19, с.50-51].

У динаміці розвитку професійної компетентності спеціального психолога можна виділяти наступні стадії:стадію допрофесіоналізму, коли людина вже працює, але не володіє повним набором якостей справжнього професіонала, а результативність її діяльності недостатньо висока;стадію власне професіоналізму, коли людина стає професіоналом, демонструє стабільно високі результати; ця стадія включає в себе сукупність послідовно змінюють фаз, кожна з яких характеризується показниками, що відповідають вимогам певних внутрішніх і зовнішніх критеріїв;стадію суперпрофесіоналізму, чи майстерності, коли людина наближається до «акме» – вершини професійних досягнень;стадію «післяпрофесіоналізму» (людина може виявитися «професіоналом у минулому», «екс-професіоналом», а може виявитися порадником, учителем, наставником для інших фахівців)[20, с.48-50].

Критерії професіоналізму, тобто показники, на основі яких можна судити про рівень професіоналізму, можуть бути двох видів [9]: зовнішні по відношенню до людини (об'єктивні) і внутрішні (суб'єктивні). У першу групу критеріїв входять такі показники результативності діяльності, як кількість і якість виробленої продукції, продуктивність і т.д. У другу групу критеріїв оцінки рівня професіоналізму включають: а) професійно важливі якості; професійні знання, вміння та навички; б) професійну мотивацію; в) професійну самооцінку і рівень домагань; г) здатність до саморегуляції і струсостійкості; д) особливості професійного взаємодії. В якості критеріїв результативності можливе використання і додаткових показників, що відображають специфіку конкретної професії.

Компетентність – багаторівневе утворення з компонентами когнітивного, експресивного та інтерактивного характеру. Це складна єдина система внутрішніх психологічних складових і властивостей особистості фахівця, що включають в себе знання та вміння. Є зв'язок і з глибинними властивостями особистості – з потребою в спілкуванні, упевненістю в собі і самооцінкою. Компетентність включає в себе такі характеристики, як кількість і якість вирішених завдань, результативність та успіх у проблемних ситуаціях. Сюди додається і знання наслідків застосування конкретних способів впливу і їх ефективності. Компетентність має і свої функції: пізнавальну, регулятивну, функцію контролю та оцінки, самооцінки.

В цілому професіонала можна охарактеризувати як людину, яка: опановує нормами професії в мотиваційній та операціональній сферах; результативно і успішно, з високою продуктивністю здійснює свою трудову діяльність; слідуючи високим стандартам, досягаючи майстерності, володіє розвиненим професійним цілепокладанням, самостійно будує сценарій свого професійного життя; стійка до зовнішніх перешкод, прагне до розвитку своєї особистості та індивідуальності засобами професії, збагачує досвід професії оригінальним творчим внеском, сприяє підвищенню соціального престижу даної професії в суспільстві, інтересу до неї.

Як відзначають дослідники проблеми, професійну компетентність спеціального психолога правомірно розглядати як високий рівень його підготовленості, обумовлений знанням стратегії продуктивної педагогічної діяльності, її структурних елементів, що взаємодіють між собою і критеріїв для вимірювання ступеня її продуктивності. Це відповідні знання і досвід спеціального психолога, здатного прогнозувати можливі результати, діагностувати їх, аналізувати педагогічну ситуацію і моделювати більш ефективну систему дій у процесі досягнення шуканих результатів, коригувати власну діяльність та обґрунтувати шляхи її подальшого вдосконалення [18, с.50-53].

Дане визначення професійної компетентності спеціального психолога характеризує її як атрибут нормативно певної практичної педагогічної діяльності. Зміна позиції педагога з предметної педагогічної на поліпредметну (психологічна, педагогічна, конструкторська, проектувальна, управлінська) позицію в цілісному освітньому процесі передбачає розгляд професійної компетентності спеціального як учасника «педагогічного виробництва», сфери освітньої діяльності. Професійна компетентність тут розглядається як багаторівнева система, що включає спеціальну, кваліфікаційну (рефлексивну) та організаційно-діяльнисну компетентність. Вона

характеризується «як результат освоєння спеціальної (практичної) діяльності, її критеріального аналізу та механізму розвитку в процесі професійної освіти та становлення професіоналізму в практичній діяльності [17, с.66-67].

Так, професійна компетентність є атрибутом повної технологічної схеми професійної діяльності, що складається в самостійному виборі і побудові абстрактних норм діяльності (підходів, принципів, цінностей, цілей) на основі системного аналізу соціокультурної ситуації та педагогічної дійсності, створення ідеальних і конкретних проектів навчального процесу на основі інтерпретації абстрактних норм, розробці методичних засобів для їх реалізації, практичному втіленні розроблених проектів і рефлексії педагогічного процесу і його результатів. Професійно-компетентною є така праця спеціального психолога, в якій на досить високому рівні здійснюється психологічна діяльність, психологічна взаємодія, реалізується особистість психолога і в якій досягаються хороші результати навчання, виховання і розвитку особистості дитини.

Узагальнюючи, можемо сказати, що для формування та розвитку високого рівня професійної компетентності спеціальних(практичних) психологів важливими є наступні фактори: розвиток уміння налаштовуватися на успіх, на досягнення намічених планів і цілей; розвиток здатності брати на себе відповідальність за свою мотивацію до життя, до роботи. Чим більшою мірою відчуваєш себе господарем свого становища, тим вище вмотивованість і задоволеність; розвиток уміння визначати пріоритети своїх цілей, які для людини в різний час можуть вибудовуватися в різну за значимістю шкалу. Уміння ставити перед собою чіткі і ясні цілі, а потім планувати їх досягнення робить людину процвітаючою в житті; розвиток уміння аналітично ставитися до криз, сприймати їх як необхідний етап розвитку, особистісного зростання; розвиток уміння доводити почате або задумане до кінця, не відступати від бажаного, запланованого; розвиток уміння поважати себе, намагатися собі подібатися. Невпевненість у собі блокує соціальну активність[23, с.13-17].

Для вирішення завдань підвищення ефективності педагогічного процесу в інклюзивній або спеціальній школі, слід виділити абстрактні теоретичні основи, перевести їх у форму проектів корекційної психолого-педагогічної діяльності, організувати освоєння педагогами наукового і практичного інструментарію їх реалізації, забезпечити управління реалізацією створених проектів та їх експертизу. Вирішення цих завдань передбачає наявність відповідної наукової, організаційно-управлінської та психолого-педагогічної компетентності педагогічного колективу, що в різних дошкільних, шкільних, навчально-реабілітаційних закладах здійснюють процес корекційної допомоги дітям зв спектром аутистичних розладів.

В якості основних засобів досягнення цілей спеціальної та інклюзивної освіти виступають його зміст, технології, а також професійна компетентність спеціального психолога. У нових умовах слід переглядати зміст професійної компетентності, розвивати його. Чітке розуміння мети цієї фахової категорії дозволить організувати адекватні цілі формування нової професійної компетентності форми методичної та науково-методичної діяльності в школі, організувати реалізацію системи заходів щодо формування та стимулювання розвитку професійної компетентності. Сутність поняття «формування» правомірно визначати як створення, складання, організацію, надання певної форми, закінченості [7, с. 84].

У сучасних умовах формування професійної компетентності спеціального психолога в системі підвищення кваліфікації є одним з фундаментальних базових компонентів їх професійної підготовки та обумовлено синтезом професійних знань (гносеологічний компонент), ціннісних відносин (ціннісно-смісловий компонент) і спеціальних умінь (діяльнісний компонент).

Так, гносеологічний компонент професійної компетентності сучасного спеціального психолога включає: знання теоретичних і методологічних основ певних наук; знання історії та філософії науки; знання психолого-педагогічних основ сучасної школи; знання сучасних інформаційних технологій; знання вимог, що пред'являються до сучасного спеціального психолога; знання нормативних документів, які стосуються підготовки педагогічних кадрів; широта і глибина додаткових знань.

Ціннісно-смісловий (особистісний) компонент професійної компетентності спеціального психолога включає: готовність до прояву особистої ініціативи; ціннісне ставлення до професії; готовність працювати в групі; ціннісне відношення до подій, до людей, до себе.

Діяльнісний компонент (уміння) професійної компетентності спеціального психолога включає такі вміння: гностичні; аналітичні; проєктувальні; комунікативні; конструктивні; креативні, інформаційні та інші.

Основними шляхами підвищення, формування та розвитку рівня професійної компетентності спеціального психолога є розвиток загальносоціальної і особистісної значимості формованих знань, умінь, навичок, якостей і способів продуктивної діяльності. Також важливим є чітке визначення цілей професійно-особистісного вдосконалення, що виражається у поведінкових та оціночних термінах. Важливо виявити певні компетенції, які також є цілями розвитку особистості, формувати компетенції як сукупність смислових орієнтацій, що базуються на осягненні національної та загальнолюдської культури.

Важливим для формування професійної компетентності є наявність чіткої системи критеріїв

вимірювання, які можна обробляти статистичними методами, надання психологічної підтримки спеціальним психологам та створення для них ситуації успіху, створення ситуацій для комплексної перевірки умінь практичного використання знань та набуття цінного життєвого досвіду; індивідуалізація програми вибору стратегії для досягнення мети.

О.Г. Красношликова виділяє наступні основоположні принципи формування педагогічної компетентності педагогів: принцип диверсифікації – різноманіття, варіативність послуг, форм, рівнів підвищення професійної компетенції; принцип особистісно орієнтованого підходу – облік запитів, потреб, а також індивідуального рівня розвитку професійної компетентності кожного педагога; принцип оптимальності форм, методів і змісту безперервного розвитку професійної компетентності; принцип відкритості та доступності – свобода вибору індивідуального шляху вдосконалення професіоналізму, форм і зміст, місця навчання, можливості переходу з однієї освітньої системи в іншу [21, с.60].

На основі цих принципів розроблено такі підходи до розвитку професійної компетентності спеціального психолога. Перший підхід – безперервний науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагога через надання підтримки методичним об'єднанням, окремим педагогам в організації та змісті діяльності на рівні навчального закладу; задоволення освітніх потреб педагогів з урахуванням педагогічного стажу, рівня сформованості професійної компетентності індивідуальних запитів особистості педагога.

Другий підхід – розвиток професійної компетентності через курси підвищення кваліфікації без відриву від виробництва. Цей варіант спрямований на задоволення потреб педагогів, орієнтованих на отримання документа державного зразка про підвищення кваліфікації. Дана форма може бути реалізована муніципальними методичними службами на підставі договорів з установами, що мають ліцензію на підвищення кваліфікації.

Цей варіант розвитку професійної компетентності дозволяє вирішити основну проблему в проходженні курсів підвищення кваліфікації з відривом від виробництва – зрив навчального процесу.

Третій підхід – задоволення специфічних освітніх потреб, заявок на роботу з провідними вченими через курси (короткострокові) із запрошенням таких вчених.

Четвертий підхід – реалізація накопичувальної системи підвищення, враховує індивідуальну освітню програму педагога і заснована на блочно-модульному підході [3, с.56-58].

Під педагогічним спілкуванням розуміють професійне спілкування викладача з учнями на уроці і поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і відносин між педагогом і учнем і виконує певні педагогічні функції [5, с.54].

Педагогічне спілкування характеризується потрійною спрямованістю (на навчальну взаємодію, на учнів і на предмет вивчення) і потрійною орієнтованістю його суб'єктів (особистісна, соціальна та предметна).

Педагогічне спілкування – це також і сукупність засобів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань виховання і навчання і визначають характер взаємодії педагога та учнів.

Дослідження в області педагогічної психології показують, що значна частина педагогічних труднощів обумовлена не стільки недоліками наукової і методичної підготовки педагогів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування та контактної взаємодії. Остання, набуває важливого значення в контексті соціально-психологічного становлення особистості аутичних людей. Досягнення позитивного результату спілкування і контактної взаємодії спеціального психолога з аутичною дитиною пов'язане із накопиченням і правильним узагальненням інформації один про одного, залежить від рівня розвитку комунікативних умінь фахівця, його здатності до емпатії та рефлексії, до спостережливості, «сенсорної гостроти», встановлення контактної взаємодії і вміння враховувати репрезентативну систему співрозмовника, залежить від умінь слухати, розуміти дитину, впливати на нього за допомогою переконання, навіювання, емоційного зараження, зміни стилів і позицій спілкування, вміння долати маніпуляції та конфлікти. Важливу роль відіграють психолого-педагогічна компетентність педагога в області психологічних особливостей і закономірностей спілкування, комунікативної взаємодії.

Виділяють також три функції педагогічного спілкування: навчальна – це провідна функція, але в той же час є лише частиною багатосторонньої взаємодії вчителя та учнів. Вона виробляється в спеціально організованому процесі будь-якого рівня системи освіти – дошкільному, шкільному, вузівському; виховна – забезпечує процес морального виховання; функція фасилітації – полягає в тому, що вчитель допомагає учневі виразити себе. Зацікавленість педагога в успіху учня, доброзичливість, підтримуюча контактна атмосфера спілкування полегшують педагогічну взаємодію, сприяють самоактуалізації учня і його подальшому розвитку [12, с.68-70].

Серед професійно-важливих якостей педагогічного спілкування виділяють наступні: інтерес до людей і роботи з ними, наявність потреби і умінь спілкування, товарицькість, комунікативні якості; здатність до емпатії і розуміння людей; гнучкість, оперативно-творче мислення, що забезпечує вміння швидко і правильно орієнтуватися в мінливих умовах спілкування, швидко змінювати мовний вплив залежно від ситуації спілкування,

індивідуальних особливостей учнів; вміння відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; вміння керувати собою, керувати своїми психічними станами, своїм тілом, голосом, мімікою, уміння управляти настроєм, думками, почуттями, вміння знімати м'язові зажими; здатність до спонтанної комунікації; вміння прогнозувати можливі педагогічні ситуації, наслідки своїх впливів; добре розвинені вербальні здібності: культура, розвиненість мовлення, багатий лексичний запас, правильний відбір мовних засобів; володіння мистецтвом педагогічних переживань, які являють собою сплав життєвих, природних переживань педагога і педагогічно доцільних переживань, здатних вплинути на учнів в необхідному напрямку; здатність до педагогічної імпровізації, вміння застосовувати все розмаїття засобів впливу (переконання, навіювання, зараження, застосуванням різних прийомів впливу).

Ефективність педагогічного спілкування визначається особистісними якостями вчителя та психолога. Серед них можна виділити чотири групи:

1. Комунікативні. 2. Індивідуально-особистісні; 3. Соціально-психологічні; 4. Морально-етичні.

Серед показників особистісного плану найбільше значення мають комунікативні схильності, здібності, знання, вміння, навички спілкування. Безумовно, на результативність психологічного спілкування впливають такі показники індивідуально-особистісного плану, як інтереси, схильності, рівень підготовленості, звички вчителя і учня [16, с.146-147].

У деяких дослідженнях відзначається зв'язок ефективного пізнання особистості учня з індивідуально-психологічними особливостями психолога, наприклад такими, як інтроверсія, екстраверсія, емоційна стабільність. В цілому педагоги-інтроверти більш повно і адекватно відображають особистість учня в порівнянні з педагогами-екстравертами. Ті спеціалісти, які не пов'язують своє професійне вдосконалення з розвитком самовпевненості (а наближаючись до свого ідеалу професіоналізму, прагнуть стати менш самовпевненими), дають більш позитивну оцінку особистості учня. І навпаки, чим більше педагог пов'язує своє професійне самовдосконалення з підвищенням самовпевненості, тим частіше він дає в цілому негативні оцінки особистості учня.

У психолого-педагогічній літературі зазначається ряд і інших якостей особистості психолога, важливих для спілкування. Серед них можна назвати наступні: прямий і променистий погляд, голос, багатий в тембровому відношенні; імпровізаційний розум; емпатія (здатність поставити себе на місце іншого); доброзичливість; автентичність (вміння бути собою); ініціативність у спілкуванні; безпосередність; прагнення до самопізнання.

Однією із важливих якостей педагога є вміння організувати тривалу і ефективну комунікативну взаємодію з дітьми. Дане вміння зазвичай пов'язують з комунікативними здібностями психолога та педагога. Володіння професійно-педагогічним спілкуванням – найважливіша вимога до особистості педагога в тому її аспекті, що стосується міжособистісних взаємин. Комунікативні здібності, які проявляються в педагогічному спілкуванні – це здібності до спілкування, специфічним чином виступаючі в сфері педагогічної взаємодії, пов'язаної з навчанням і вихованням дітей.

Виходячи з трьох сторін спілкування (комунікативної, перцептивної та інтерактивної) можна виділити три групи базових комунікативних умінь педагога: вміння міжособистісної комунікації (вміння передавати навчальну інформацію; вміння користуватися вербальними і невербальними засобами передачі інформації; вміння організувати і підтримувати педагогічний діалог; вміння активно слухати учня); вміння сприйняття і розуміння один одного (вміння орієнтуватися в комунікативній ситуації педагогічної взаємодії; вміння розпізнавати приховані мотиви і психологічні захисти учня; вміння розуміти емоційний стан учня); вміння міжособистісної взаємодії.

Можемо стверджувати, що засадничими для розвитку та формування професійної компетентності спеціальних (практичних) психологів є розвиток уміння налаштовуватися на успіх, на досягнення намічених планів і цілей; здатності брати на себе відповідальність за свою мотивацію до життя, до роботи; визначати пріоритети своїх цілей, які для людини в різний час можуть вибудовуватися в різну за значимістю шкалу; аналітично ставитися до криз, сприймати їх як необхідний етап розвитку, особистісного зростання; доводити почате або задумане до кінця, не відступати від бажаного, запланованого; поважати себе, намагатися собі подобатися, тому що невпевненість у собі блокує соціальну активність.

Таким чином, на основі аналізу літератури формування професійної компетентності спеціального (практичного) психолога має базуватися на таких принципах: принцип диверсифікації – різноманіття, варіативність послуг, форм, рівнів підвищення професійної компетенції; принцип особистісно орієнтованого підходу – облік запитів, потреб, а також індивідуального рівня розвитку професійної компетентності кожного педагога; принцип оптимальності форм, методів і змісту безперервного розвитку професійної компетентності; принцип відкритості та доступності – свобода вибору індивідуального шляху вдосконалення професіоналізму, форм і зміст, місця навчання, можливості переходу з однієї освітньої системи в іншу.

Література

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 2000. № 1. – С.72-75. 2. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. – Красноярский гос. ун-т.

Красноярск, 2001. – 310 с. **3.Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В.** Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – 132 с. **4. Введенский В.Н.** Профессиональная компетентность педагога: Пособие для учителя. – СПб.: филиал издательства «Просвещение», 2004. – 159 с. **5. Вербова К.В., Кондратьева С.В.** Психология труда и личности учителя. – Минск: МГУ, 1991. – 81 с. **6. Генике Е.А.** Профессиональная компетентность педагога. – М.: Сентябрь, 2008. – 176 с. **7. Глуханюк Н.С.** Психология профессионализации педагога/Н.С. Глуханюк. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 370 с. **8. Горелова Г.Г.** Культура и личностный стиль педагогической деятельности // Педагогика. – 2002. – №6. – С.61-66. Доступно з: http://findarticles.com/p/articles/mi_6894/is_3_10/ai_n31187298/ **9. Дружилов С.А.** Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах: СО РАО ИПК. – Новокузнецк, 2005 (выпуск 8). – С.26-44. **10. Зеер Э.Ф.** Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2009. – 240 с. **11. Зимняя И. А.** Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – С.25-47. **12. Маркова А. К.** Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с. **13. Маркова А.К., Никонова А.Я.** Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С.40-48. **14. Маркова А. К.** Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с. **15. Маркова А.К.** Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1998. – № 6. – С. 55-63. **16. Митина Л.М.** Учитель как личность и профессионал. – М.: «Дело», 1994. – 216 с. **17. Нестеров В.В., Белкин А.С.** Педагогическая компетентность. – Екатеринбург, 2003. – С.65-80. **18. Попова Е.В.** Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры: Дисс.канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 2000. – 221 с. **19. Профессиональная компетентность педагога** / Под редакцией Л.А. Густокашиной. – Пермь, 2007. – С.45-70. **20. Реан А.А.** Психология педагогической деятельности. – Ижевск. 1994. – С.47-57. **21. Семіченко В.А.** Психологія педагогічної діяльності. – К.: Вищашк., 2004. – С.59-70. **22. Столяренко Л.Д.** Педагогическая психология. Серия Учебники и учебные пособия. — 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 544 с. **23. Талызина Н.Ф.** Педагогическая психология: учебник для студ. Учебн. заведений сред. проф. образования для под. спец. / Н.Ф. Талызина.: Academia, 2001. – 129 с. **24. Шульженко Д. І.** Особливості підготовки спеціаліста для роботи з аутичними дітьми / Д. І. Шульженко // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2006. – Вип. VIII. – Сер. соціально-педагогічна. – С. 71–75. **25. Шульженко Д. І.** Показники готовності вчителя до навчання дітей з аутистичним спектром порушень у масовій школі / Д. І. Шульженко // Зб. наук. пр. НПУ імені М. П. Драгоманова. / уклад. Л. Л. Макаренко. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. LXXXIII (83). – Сер. педагогічні та історичні науки. – С. 255–265.

Шульженко О.Є. Методологічні основи формування професійної компетентності майбутнього психолога під час контактної взаємодії з аутичними дітьми

Стаття присвячена психологічному обґрунтуванню необхідності професійної підготовки психолога до контактної взаємодії з аутичними дітьми.

Ключові слова: аутичні діти, спектр аутистичних розладів, майбутній психолог, професійна компетентність, контактна взаємодія

Шульженко А. Е. методологические основы формирования профессиональной компетентности будущего психолога во время контактного взаимодействия с аутичными детьми

В статье представлено психологическое обоснование необходимости профессиональной подготовки психолога к контактному взаимодействию с аутичными детьми.

Ключевые слова: аутизм, аутичные дети, спектр аутистических нарушений, будущий психолог, профессиональная компетентность, контактное взаимодействие.

Shulgenko A. Ye. Methodological fundamentals for forming professional competency in future psychologists during contact with autistic children

The paper presents a psychological rationale for training psychologists to interact with autistic children.

Keywords: autism, autistic children, ASD, future psychologists, professional competency, interaction.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2014 р.

Статтю прийнято до друку 31.03.2014 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Шеремет М.К.