

## РЕФЛЕКСИВНИЙ І ПІЗНАВАЛЬНИЙ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТИФЛОПЕДАГОГА

---

Palamar O.M. Reflexive and cognitive aspects of psychological competence of the teacher of visually impaired children (typhlopedagogue) / O.M. Palamar // Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 442–456.

---

**О.М. Паламар. Рефлексивний та пізнавальний аспекти психологічної компетентності тифлопедагога.** У статті розкрито пізнавальні та рефлексивні аспекти психологічної компетентності тифлопедагога. Представлено аналіз рефлексивної діяльності педагога, її змісту та спрямованості. Подано різні класифікації рефлексії, наявні в психолого-педагогічній літературі. Показано зв'язок проблем суб'єктності та самосвідомості педагога з питанням рефлексії професійної діяльності. Зазначено, що основними напрямками розробки проблеми рефлексії в психології професійної діяльності є її вивчення в трьох ракурсах: особистісному (усвідомлення свого «Я»), предметно-функціональному (усвідомлення і аналіз власної діяльності) та інтерактивному (усвідомлення своїх дій через інших людей). Визначено, що важливою ознакою зрілості рефлексії і професійної майстерності педагога є вміння забезпечувати зворотній зв'язок. Рефлексія надає здатності самостійно вирішувати труднощі, що виникають в професійній діяльності. На основі аналізу літературних джерел, визначено, що рефлексивні процеси є поштовхом до психологічного пізнання. З'ясовано, що специфіка психологічного пізнання обумовлюється гуманітарною спрямованістю знань як особливого типу пізнання, що характеризується діалогічністю. Визначено, що в психології діяльності центральним етапом в процесі переробки інформації вважають прийняття рішення. Прийняття рішень педагогом відбувається на поведінковому та діяльнісному рівнях його активності.

Зазначено, що специфіка психологічних знань тифлопедагога обумовлена необхідністю практичного керування психічним розвитком дитини з порушеннями зору. Досягненню позитивних зрушень в розвитку особистості при глибоких порушеннях зору сприяє психологічно грамотна поведінка тифлопедагога. Ефективність реалізації психологічної компетентності тифлопедагога забезпечується її пізнавальною та рефлексивною функціями.

**Ключові слова:** психологічна компетентність, тифлопедагог, пізнавальна функція, рефлексивна функція, професійна самосвідомість, педагогічна діяльність, особи з порушеннями зору, депривація.

**Е.М. Паламарь. Рефлексивный и познавательный аспекты психологической компетентности тифлопедагога.** В статье раскрыты познавательные и рефлексивные аспекты психологической компетентности тифлопедагога. Представлен анализ рефлексивной деятельности педагога, ее содержания и направленности. Поданы различные классификации рефлексии, существующие в психолого-педагогической литературе. Показана связь проблем субъектности и самосознания педагога с вопросом рефлексии профессиональной деятельности. Отмечено, что основными направлениями разработки проблемы рефлексии в психологии профессиональной деятельности есть ее изучение в трех ракурсах: личностном (осознание своего «Я»), предметно-функциональном (осознание и анализ собственной деятельности) и интерактивном (осознание своих действий через других людей). Определено, что важным признаком зрелости рефлексии и профессионального мастерства педагога является умение обеспечивать обратную связь. Рефлексивная деятельность предоставляет способность самостоятельно решать трудности, возникающие в профессиональной деятельности. На основе анализа литературных источников определено, что рефлексивные процессы являются толчком к психологическому познанию. Выяснено, что специфика психологического познания обусловлена гуманистической направленностью знаний как особенного типа познания, характеризующегося диалогичностью. Определено, что в психологии деятельности центральным этапом в процессе переработки информации считают принятие решения. Принятие решений педагогом происходит на поведенческом и деятельностном уровне его активности.

Отмечено, что специфика психологических знаний тифлопедагога обусловлена необходимостью практического управления психическим развитием ребенка с нарушениями зрения. Достижению позитивных изменений в развитии личности при глубоких нарушениях зрения способствует психологически грамотное поведение тифлопедагога. Эффективность реализации психологической компетентности тифлопедагога обеспечивается её познавательной и рефлексивной функциями.

**Ключевые слова:** психологическая компетентность, тифлопедагог, познавательная функция, рефлексивная функция, профессиональное самосознание, лица с нарушениями зрения, депривация.

**Постановка проблеми.** Ефективність професійної діяльності тифлопедагога значною мірою залежить від його психологічної компетентності. У педагогічній діяльності тифлопедагог виступає в ролі суб'єкта пізнання, активність якого спрямована на з'ясування психологічних закономірностей психічного розвитку, специфічних характерологічних особливостей особистості в умовах зорової депривації, усвідомлення особливостей педа-

гогічної взаємодії з означеною категорією осіб, а також на усвідомлення власної професійної Я-концепції. Отже, в практичній педагогічній діяльності психологічна компетентність тифлопедагога забезпечує реалізацію функцій пізнання специфіки предметного змісту (в галузі спеціальної психології) та рефлексії професійної діяльності.

**Мета статті** – на основі узагальнення даних психолого-педагогічних джерел, визначити зміст і значення пізнавальної та рефлексивної функцій психологічної компетентності тифлопедагога.

**Аналіз останніх досліджень і виклад основного матеріалу.** За даними наукових досліджень, рефлексивна функція психологічної компетентності уможливорює вдосконалення професійної діяльності як у внутрішньому, так і зовнішньому планах. Згідно з О.М.Леонтьєвим [2], шляхом рефлексії відбувається пошук відповідності між зовнішньою практичною і внутрішньою розумовою діяльністю [2, с. 24]. Значення рефлексії в розвитку особистості сформульовано П.Тейар де Шарденом [10]: «Рефлексія – це набута свідомістю здатність зосередитися на самому собі й оволодіти собою як предметом, що має власну специфічну стійкість і своє специфічне значення, – здатність вже не тільки пізнавати, а пізнавати самого себе; не просто знати, а знати, що знаєш...» [10, с. 136]. Загальновизнаною є думка, що рефлексія виступає неодмінним компонентом структури діяльності, тому є важливим фактором особистісного і професійного розвитку людини.

Питання рефлексії в педагогічній діяльності широко представлено в працях зарубіжних та вітчизняних психологів, однак його трактування досить неоднозначне. Означений феномен вивчається в контексті досліджень різних аспектів мислення: рефлексія як вміння виділяти головне, аналізувати, співвідносити з предметною ситуацією свої власні способи дій (В.В. Давидов); здатність визначати мету діяльності, планувати, прогнозувати, приймати рішення (Л.К. Сальна).

Систематизація результатів наукових досліджень феномена рефлексії стала основою для побудови Л.В.Лідак [4, с. 29] цілісної наукової моделі рефлексії на підставі різноманітності її об'єктів. Автор виділяє два інтегральні компоненти в структурі рефлексії:

1. Культурно-історична рефлексія, як універсальна структура, що визначає еволюцію наукового знання в філогенезі суспільства. Вона орієнтована на фундаментальні дослідження і

поєднує соціально-історичний, філософсько-методологічний, теоретичний і технологічний аспекти.

2. Суб'єктно-особистісна рефлексія охоплює онтогенетичні прояви людини в професії та професійному мисленні. До її складу входять професійна, кооперативна, комунікативна й особистісна форми рефлексії.

В аспекті проблем суб'єктності та самосвідомості рефлексію можна охарактеризувати як складову процесів самопізнання, самоусвідомлення, саморегуляції, самооцінки, емоційно-ціннісного ставлення особистості. Вона виступає однією з умов створення узгодженої Я-концепції, обґрунтованої самооцінки, раціонально структурованої внутрішньої позиції людини, ідентичності та інших новоутворень самосвідомості (Н.В.Дмитрієва, С.А.Дроздова). Високий рівень розвитку рефлексії забезпечує стійкість особистості, обумовлює її цілісність у періоди вікових та соціальних криз: рефлексивні структури поєднують когнітивні, афективні та поведінкові компоненти особистості, утворюючи єдиний смисловий центр.

Ще одним із напрямів розробки проблеми рефлексії є її вивчення через призму процесів соціальної взаємодії. Так звана соціальна рефлексія сприяє гармонізації комунікації особистості і суспільства, допомагає усвідомленню та розширенню особистісного і соціального досвіду. Рефлексія міжособистісної взаємодії, на думку В.А.Лефевра [3], уможливляє вихід у позицію «понад» і «поза» відносно ситуації комунікації, що забезпечує партнерам можливість прогнозувати дії один одного; коригуючи свої дії, впливати на партнера, тим самим поглиблювати взаєморозуміння, або, навпаки, вводити партнера в оману. Як слушно зауважив М.М.Бахтін [1], у спілкуванні, у взаємодії з іншою людиною розкривається «людина в людині» як для інших, так і для самої себе.

Важливою ознакою зрілості та професійної майстерності педагога є вміння забезпечувати зворотній зв'язок у взаємодії з учнями, здатність сприймати їхні думки, організовувати навчання як суб'єкт-суб'єктний процес.

Соціально-психологічні аспекти дослідницької рефлексії розглядаються в роботі С.В.Шмачиліної [15, с. 59]. На переконання автора, у змісті дослідницької рефлексії провідну роль відіграє особистісна рефлексія, яка становить ядро мотивації діяльності майбутнього педагога. Завдяки їй відбувається сприймання педагогічної діяльності як з точки зору загальнолюдських або професійних цінностей, так і з погляду власної системи цін-

ностей: людина стає для себе самої об'єктом управління, рефлексія – засобом саморозвитку, умовою і способом особистісного зростання. Онтологічна рефлексія обумовлює здатність майбутнього педагога враховувати знання соціальних впливів, яких знає особистість на різних етапах індивідуального становлення в соціумі. Соціальна рефлексія трактується автором як рефлексія в комунікаціях та спільній діяльності. Вона сприяє гармонізації співбуття особистості та суспільства. Діяльності майбутнього педагога також притаманна наукова рефлексія, що конкретизується: 1) у виборі процедур виявлення джерел виникнення і генезису науково-педагогічних знань; 2) узагальненні передового досвіду у сфері навчально-виховної діяльності; 3) визначенні принципів і способів соціально-педагогічного моделювання, прогнозування, проектування і перетворення.

У педагогічному процесі рефлексивному аналізу піддаються всі його сторони та учасники. Здатність до рефлексії є обов'язковою ознакою професіоналізму педагога. Виділяють два плани розгортання рефлексії педагога [7, с. 121]: 1) особистість учня, його переживання і дії – дії педагога по відношенню до учня – ситуація, за якої відбувається взаємодія; 2) відображення педагогом власного «Я», своїх професійних якостей – діяльність педагога (причини дій, постановка мети, результати діяльності) – ситуація професійної діяльності. Рефлексія – це не лише знання і розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як його знають і розуміють інші [4, с. 31]; це інструмент створення професійного іміджу.

Отже, як зазначає Л.В.Лідак [4, с. 40], педагогічну рефлексію можна розуміти в широкому значенні як одну зі специфічних характеристик професійної самосвідомості педагога, представлену мотиваційно-цільовим, когнітивно-операційним, емоційним та оцінним компонентами. У вузькому значенні – це вміння суб'єкта навчального процесу аналізувати свою професійну діяльність, вносити до неї корективи, видозмінювати у відповідності з особливостями професії; це вміння педагога співвідносити свої особистісні і професійні дії з думкою своїх колег, учнів, батьків.

Хоча здатність до рефлексії є психологічною характеристикою людини, рефлексії необхідно навчати і навчатися. Прикладні дослідження показали, що таке спеціально організоване навчання оптимізує процес і результат професійної підготовки, оскільки сприяє осмисленню взаємовідносин з іншими студентами і викладачами, полегшує процеси адаптації і соціалізації, закладає основи успішної професійної діяльності [7, с. 121].

Результатом проведеного М.В.Романовою [6, с. 121] емпіричного дослідження професійної рефлексії майбутніх педагогів-психологів стало виділення таких її видів:

1. Рефлексія власної професійної компетенції – аналіз знань, умінь і здібностей в професійній діяльності.
2. Рефлексія професійного майбутнього – аналіз професійної позиції на даний час, бачення себе в професії педагога (або іншій) у майбутньому.
3. Рефлексія невизначеності професійної діяльності – відсутність чіткої позиції з приводу того, «ким хочу працювати».
4. Рефлексія сфер професійної діяльності – усвідомлення конкретних видів діяльності педагога.
5. Рефлексія професійної взаємодії – усвідомлення, з ким краще вдається взаємодіяти (з педагогами, адміністрацією, батьками та ін.).
6. Рефлексія професійної взаємодії з суб'єктами діяльності – усвідомлення того, з якою віковою категорією хочеться працювати в рамках майбутньої діяльності.

Рефлексивна позиція формується у випадку, якщо зміст навчання становить відкриту систему і передбачає залучення досвіду творчої діяльності (Н.В.Белкіна, Б.З.Вульфова, А.К.Маркова, П.Е.Решетников, О.В.Усачова, Т.І.Шамовата ін.). На думку зарубіжних вчених, у системі підготовки сучасного вчителя рефлексія відіграє роль центрального компонента, оскільки рефлексивні процеси спонукають пізнання, визначають метод пізнання та актуалізують необхідні професійні знання [4, с. 40].

Рефлексивний цикл має структуру: дія – рефлексія – дія. Означена структура конкретизується в такій процедурі [12, с. 204]: 1) подумки повернись назад; 2) опиши подію; 3) досліджуй причини; 4) переосмисли те, що відбулося в світлі теоретичних знань; 5) розроби кілька інтерпретацій; 6) виріши, що буде далі. Досить ефективним методом стимулювання рефлексії вважається постановка запитань. Як зазначає Б.С.Блум [16], ці запитання суб'єкт може практично використовувати з метою оптимізації рефлексії власних знань, їх усвідомлення, можливості практичного застосування, з'ясування здатності до аналізу і синтезу. Також з метою розвитку здатності до рефлексії використовуються техніки ведення педагогічного щоденника, побудови рефлексивних схем і таблиць, дзеркальне відображення (формулювання безоцінних суджень, проста констатація з метою відтворення реальної картини того, що відбувається).

Рефлексивна функція психологічної компетентності педагога полягає в практичній реалізації перцептивно-рефлексивних здібностей (Н.В.Кузьміна), що поєднують у собі «відчуття об'єкта» (емпатійність, здатність оцінити відповідність потреб учнів і вимог, які до них висуваються); «відчуття міри, тактовності» (ставлення до змін, які відбуваються в особистості та поведінці учнів під педагогічним впливом), «відчуття причетності» (здатність виділяти переваги і недоліки власної діяльності).

Отже, рефлексивна діяльність забезпечує здатність самостійно вирішувати протиріччя (труднощі), що виникають в професійній діяльності, дозволяє опанувати позицію суб'єкта власної професійної діяльності і життєдіяльності в цілому, реалізовує прагнення особистості до розвитку і саморозвитку в професійній сфері. Психологи відзначають єдність трьох площин рефлексії: особистісної (пізнання себе), предметно-функціональної (усвідомлення своєї діяльності), комунікативної/міжособистісної (усвідомлення своїх дій через інших: учнів, батьків, колег).

Упродовж життя людина свідомо і неусвідомлено вивчає свої можливості. Дослідження власного внутрішнього світу починається ще в ранньому віці задовго до вивчення психології. Отже, рефлексивні процеси є поштовхом до психологічного пізнання.

Вивчення психології у ВНЗ передбачає опанування умінь мислити психологічними категоріями в процесі аналізу й оцінки дій і вчинків окремої людини чи соціально-психологічних явищ, з одного боку, і при виявленні особливостей характеру, здібностей та інших властивостей особистості, з другого.

Специфіка психологічного пізнання обумовлюється гуманітарною спрямованістю знань – це особливий тип пізнання, що характеризується діалогічністю. Як справедливо підкреслює М.М.Бахтін [1, с. 409], пізнання речі і пізнання людини значно відрізняються. Річ вичерпується остаточно одностороннім актом пізнання суб'єкта. Особистість, яка пізнається, вимагає не «точності» пізнання, а глибини «проникнення». Пізнання-проникнення завжди є двостороннім актом.

Психологічне пізнання гетерогенне, воно поєднує як науково-теоретичне, понятійно-знакове, логічне мислення, так і мислення образне, художнє, наочно-дійове, і врешті – споглядальне (Є.О.Соколов). Вивчення психології має на меті формування вміння психологічно мислити, оволодіння теоретичними і практичними знаннями, застосування отриманих умінь для пояснен-

ня фактів і явищ соціального життя, для перетворення власної психіки з метою розвитку особистості, опанування методів взаємодії і спілкування з людьми. В.Я.Ляудіс підкреслює, що особливістю психологічної свідомості є єдність знання і дії.

У психологічних джерелах висвітлюються різні концепції, які пояснюють: специфіку процесу засвоєння знань, умінь, відпрацювання навичок (П.Я. Гальперін); формування теоретичного мислення (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов); усвідомлення матеріалу, що вивчається (І.І. Ільясов). Сутність і природа знань також трактуються неоднозначно, оскільки погляди на результат засвоєння значно різняться. Наприклад, таким результатом може бути: набуття досвіду (Ж. Піаже, К. Кофка); засвоєння поведінки (Е. Торндайк, Б.Ф. Скінер, А.Бандура, Д.Р. Кросс); формування психічних структур і структур поведінки (Й. Лінгарт); механізми регуляції поведінки (Е. Толмен); розвиток когнітивних стратегій (Р. Генгі), засвоєння дій (П.Я. Гальперін), формування діяльності (О.М. Леонт'єв).

Традиційно пояснення процесу переходу знань із зовнішнього плану у внутрішній базуються на теорії інтеріоризації і принципі детермінізму (С.Л. Рубінштейн): зовнішні причини діють лише через внутрішні умови, що становлять основу розвитку. Тобто, інтеріоризація знань можлива за умови виявлення суб'єктом власної активності. Діяльнісний характер знань проявляється в тому, що процес пізнання (навчання/учіння) регулюється самим суб'єктом, а результатом навчання є практичне застосування і використання знань (А.С. Шаров).

Цілісний процес засвоєння знань студентами вищих навчальних закладів у трактуванні А.С. Шарова [14] включає три підсистеми: ціннісно-сміслові утворення, активність і рефлексію. Саморегуляція студента в матеріалі під час його засвоєння відбувається: 1) на операційному рівні, що проявляється у регуляції дій і конкретних операцій, поведінки у конкретній ситуації; 2) тактичному рівні – регуляція в рамках діяльності, постановка мети, планування діяльності з урахуванням конкретних умов; 3) стратегічному рівні, що характеризується орієнтацією на довгострокову перспективу і на засвоєні людиною цінності.

На думку автора, безпосередній перехід від теоретичного знання до практики відбувається за участі трьох базових форм діяльності – знакової, моделюючої та проєктивної. Знакова діяльність студента розпочинається з процесу засвоєння знань, тобто засвоєння предмета, що вивчається, як знакової системи. Суть даного етапу полягає в опануванні змістової частини знань як системи



понять, яка відображає певну предметну область. Процес засвоєння знань відзначається тривалістю та рівнем узагальненості, при цьому активність студента має не лише інтелектуальну спрямованість (сприймання, запам'ятовування, систематизація, структурування матеріалу), а й конативну, що полягає в реалізації практичних дій. Отримані знання відпрацьовуються і усвідомлюються шляхом аналізу матеріалу, що вивчається, встановлення взаємозв'язку між поняттями, осмислення закономірностей і законів, характерних для навчальної дисципліни. Логічним продовженням роботи зі знаннями є їх включення у функціональні структури діяльності, забезпечення їх дієвості.

Продовженням знакової діяльності, на переконання А.С. Шарова [14], є діяльність моделююча. На основі моделей і структур теоретичного знання створюються моделі діяльності в межах засвоєного навчального предмета. Навчальна модель спочатку є продуктом мисленнєвої активності, засобом інтелектуальної діяльності, надалі – стає основою (засобом) вирішення конкретних навчальних задач різного ступеня узагальненості і складності. У процесі вирішення означених задач студент спирається на взаємозв'язки і закономірності, виявлені при вивченні теоретичного матеріалу, а також реалізує ці закономірності в практиці дослідницької, експериментальної, конструктивної, проєктивної роботи. Отриманий досвід узагальнюється та систематизується у вигляді регулятивних схем і практично освоєних етапів вирішення професійних задач.

Проєктувальна діяльність полягає в реалізації всієї сукупності засвоєних знань, теоретичних моделей, засобів діяльності в конкретних практичних ситуаціях і включає: виокремлення й усвідомлення проблеми, формулювання ідеї і задуму вирішення проблеми, логіку розгортання ідеї, планування та реалізацію діяльності. У процесі реалізації «проєктного» задуму знання уточнюються, коригуються, приводяться в систему.

В психології діяльності центральним етапом в процесі переробки інформації, зокрема професійної, вважають прийняття рішення (М.М. Бахтін, В.В. Роменець, О.М. Леонт'єв, Д.О. Леонт'єв, Ю.М. Забродін, Л.М. Карамушка, В.О. Моляко, О.С. Пономар'єв, Т.М. Титаренко, О.К. Тихоміров, В.М. Чернобровкін). Вказаний феномен є предметом вивчення в психології діяльності, особистості, мислення, творчості, управління та інших напрямках.

У науковому дослідженні В.М. Чернобровкіна [13] узагальнено механізми прийняття рішень у педагогічній діяльності та

особливості діяльності вчителя в проблемних педагогічних ситуаціях. У згаданій роботі представлено обґрунтування чинників та умов переходу вчителя до здійснення педагогічної діяльності на рівні свідомого цілепокладання, рефлексивного пошуку та вибору ефективних шляхів розв'язання проблемних ситуацій. Розглядаючи психологічну проблему прийняття рішень педагогом в руслі суб'єктно-діяльнісного підходу, автор виділяє два рівні його активності – поведінковий (що має причинну детермінацію) та діяльнісний (що має цільову детермінацію). Згідно логіки дослідження, прийняття рішення на поведінковому рівні активності вчителя є результатом дії еґо-захисних процесів і виявляється в реалізації вчителем неадекватних меті педагогічної діяльності дій, спрямованих на підтримку цілісності його «Я». Натомість прийняття рішення на діяльнісному рівні є актом свідомої суб'єктної активності вчителя. Функціональну структуру процесу прийняття рішення утворюють операції постановки проблеми, визначення мети, формулювання та порівняння альтернатив, здійснення вибору. Розвитку умінь приймати ефективні рішення сприяють умови спеціального навчання, спрямованого на актуалізацію суб'єктної позиції вчителя та операційне розгортання функціональних ланок процесу прийняття рішення [13, с. 6].

Специфіка психологічних знань тифлопедагога обумовлена необхідністю практичного керування психічним розвитком зороводепривованої дитини. Основними напрями докладання зусиль є попередження виникнення вторинних дефектів психічного розвитку та корекція і компенсація порушених функцій. Як відомо, внаслідок порушення зору виникає сенсорна (зорова), емоційна і соціальна депривація. В осіб з порушеннями зору наявні різного ступеня кількісні і якісні зміни у сфері чуттєвого пізнання (зменшення кількості конкретних предметних уявлень), в якісних характеристиках особистості (порушення співвідношення образного та понятійного мислення, зміни емоційно-вольової сфери та ін.) [5, с. 4–10].

Досягнення позитивних зрушень в розвитку особистості при глибоких порушеннях зору відбувається на основі реалізації цілеспрямованих корекційно-компенсаторних засобів [8, с. 5], опанування яких можливе в процесі цілеспрямованого професійного навчання тифлопедагога. Ефективність професійної педагогічної взаємодії з особами, які мають порушення зору, обумовлена здатністю психологічно грамотно впливати на психіку дитини з метою її гармонійного розвитку, вибудувати взаємо-

відносини з дитиною. Вказана здатність виступає однією з ознак сформованості психологічної компетентності тифлопедагога.

У професійній діяльності тифлопедагога важливе значення відіграють пізнавальна та рефлексивна функції психологічної компетентності. Названі функції виділені нами на підставі спрямованості професійної активності тифлопедагога при вирішенні професійних задач: 1) зорієнтованість на засвоєння факхової психологічної інформації, пізнання психологічних закономірностей, властивостей особистості, способів реалізації пізнавальної діяльності; 2) зорієнтованість на усвідомлення власного «Я», професійної Я-концепції, глибини, обсягу, дієвості засвоєних професійних знань, умінь, навичок, ставлення до професії тощо.

Узагальнені дані щодо значення психологічної компетентності в роботі з особами, які мають порушення зору, представлено в табл.1.

**Висновки.** Пізнавальна та рефлексивна функції психологічної компетентності в професійній діяльності тифлопедагога існують в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності. Вказані функції забезпечують здатність суб'єкта вирішувати професійні задачі і проблемні ситуації, якими характеризується діяльність тифлопедагога. Розвиток пізнавального та рефлексивного аспектів психологічної компетентності забезпечує підвищення ефективності професійної діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров, примеч. С.С. Аверинцев и С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Лефевр В.А. От психофизики к моделированию души / В.А. Лефевр // Вопросы философии. – 1990. – №7. – С. 25–31.
4. Лидак Л.В. Рефлексия как условие формирования адекватной «Я-концепции» педагога : Монография / Л.В.Лидак, О.С.Погребная. – Ставрополь, Изд-во СГПИ, 2008. – 128 с.
5. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.Г. Литвак. – СПб., 2006. – 336 с.
6. Романова М.В. Виды профессиональной рефлексии студентов – будущих педагогов-психологов / М.В. Романова // Те-

**Таблиця 1**  
**Роль психологічної компетентності в роботі з особами, які мають порушення зору**

Функції	Загальні задачі	Спеціальні задачі	Засоби реалізації
Пізнавальна	Засвоєння професійно значущої інформації. Усвідомлення етапів розгортання пізнавальної діяльності і вирішення педагогічних задач. Переосмислення змісту знань у відповідності до актуальних сучасних задач педагогічної практики. Реалізація способів ефективного вирішення професійних задач.	Узагальнення інформації про наслідки зорової депривації (зниження активності особистості, дезадаптивні прояви, афективні порушення, депресивний фон настрою, інфантильність, аутичні тенденції, негативні установки у ставленні до себе та ін.), їх вплив на особистісний розвиток та перебіг навчальної діяльності осіб з порушеннями зору різних вікових категорій.	Пізнавальні уміння (організаційні: планування, прийняття рішень, оцінювання результатів та ін.; інтелектуальні: аналітичні, прогностичні, мнемічні, спостережливі, дослідницькі та ін.)
Рефлексивна	Усвідомлення свого «Я» (особистісний аспект). Усвідомлення й аналіз власної діяльності (предметно-функціональний аспект). Усвідомлення своїх дій через інших людей (комунікативний, інтерактивний аспект).	Усвідомлення власних професійно значущих цінностей, актуалізація особистісних якостей тифлопедагога (толерантність, емпатійність, комунікабельність, уважність тактовність і ін.). Оцінка системи власних педагогічних дій та їх дієвості, ефективності виконання професійних задач, оптимальності вибору засобів та способів реалізації мети, якісного рівня результатів професійної взаємодії з особами, які мають порушення зору. Відчуття задоволеності професією. Розуміння й оцінка свого ставлення до осіб з порушеннями зору в контексті професійної взаємодії. Усвідомлення труднощів інтерактивного спілкування з особами, які мають глибокі порушення зору. Забезпечення зворотного зв'язку (усвідомлення ставлення оточуючих до себе).	Рефлексивні уміння (перцептивні, регулятивні, управлінські, оцінні, дослідницькі, саморигувальні, комунікативні та ін.)

- орія и практика общественного развития. – 2014. – №2. – С. 120–122.
7. Сальная Л.К. Рефлексия в педагогической практике / Л.К. Сальная // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2010. – Том 111. –Выпуск №10. – С.119–123.
  8. Синьова Є.П. Особливості розвитку та виховання особистості при глибоких порушеннях зору : Автореф. ... д-ра психол. наук. : 19.00.08 / Є.П. Синьова. – К., 2013. – 44 с.
  9. Соколов Е.А. Психология познания: методология и методика преподавания : учеб. пособие / Е.А. Соколов. – М. : Логос, 2007. – 384 с.
  10. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М. : Прогрес, 1987.
  11. Усачева О.В. Структуры организации рефлексии в образовательном процессе / О.В. Усачева // Социально-экономические явления и процессы. – 2012. – №2 (036). – С. 204–207.
  12. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності : Автореф. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В.М. Чернобровкін. – К, 2007. – 44 с.
  13. Шаров А.С. Процесс и структура учения студентов в высшей школе / А.С. Шаров // Электронный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Выпуск 2006. – [www.omsk.edu](http://www.omsk.edu)
  14. Шмачилина С.В. Значение рефлексии в формировании исследовательской культуры / С.В. Шмачилина // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – №3(38). – С. 58–61.
  15. Bloom B.S. Taxonomy of Education Objectives: Cognitive Domain / B.S. Bloom. – New York: McKay, 1956.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bahtin M.M. Jestetika slovesnogo tvorcestva / Sost. S. G. Bocharov, primech. S. S. Averincev i S. G. Bocharov. M.: Iskusstvo, 1979. – 423 s.
2. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A.N. Leont'ev. – M. : Politizdat, 1975. – 304 s.
3. Lefevr V.A. Ot psihofiziki k modelirovaniju dushi / V.A. Lefevr // Voprosy filosofii. – 1990. – №7. – S. 25–31.
4. Lidak L.V. Refleksija kak uslovie formirovanija adekvatnoj «Ja-koncepcii» pedagoga : Monografija / L.V.Lidak, O.S.Pogrebnaja. – Stavropol', Izd-vo SGPI, 2008. – 128 s.

5. Litvak A.G. Psihologija slepyh i slabovidjashhih : Uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij / A.G. Litvak. – SPb., 2006. – 336 s.
6. Romanova M.V. Vidy professional'noj refleksii studentov – budushhih pedagogov-psihologov / M.V. Romanova // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. – 2014. – №2. – S. 120–122.
7. Sal'naja L.K. Refleksija v pedagogicheskoj praktike / L.K. Sal'naja // Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Tehnicheskie nauki. – 2010. – Tom 111. – Vypusk №10. – S.119–123.
8. Syn'ova Je.P. Osoblyvosti rozvytku ta vyhovannja osobystosti pry glybokyh porushennjah zoru : Avtoref. ... d-ra psihol. nauk. : 19.00.08 / Je.P. Syn'ova. – K., 2013. – 44 s.
9. Sokolkov E.A. Psihologija poznaniya: metodologija i metodika prepodavaniya : ucheb. posobie / E.A. Sokolkov. – M. : Logos, 2007. – 384 s.
10. Tejjar de Sharden P. Fenomen cheloveka / P. Tejjar de Sharden. – M. : Progres, 1987.
11. Usacheva O.V. Struktury organizacii refleksii v obrazovatel'nom processe / O.V. Usacheva // Social'no-jekonomicheskie javlenija i processy. – 2012. – №2 (036). – S. 204–207.
12. Chernobrovkin V.M. Psihologija pryjnattja rishen' u pedagogichnij dijal'nosti : Avtoref. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.07 / V.M. Chernobrovkin. – K, 2007. – 44 s.
13. Sharov A.S. Process i struktura uchenija studentov v vysshej shkole / A.S. Sharov // Jelektronnyj zhurnal «Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta». – Vypusk 2006. – [www.omsk.edu](http://www.omsk.edu)
14. Shmachilina S.V. Znachenie refleksii v formirovanii issledovatel'skoj kul'tury / S.V. Shmachilina // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. – 2009. – №3(38). – S. 58–61.
15. Bloom B.S. Taxonomy of Education Objectives: Cognitive Domain. – New York: McKay, 1956.

**O.M. Palamar. Reflexive and cognitive aspects of psychological competence of the teacher of visually impaired children (typhlopedagogue).** Cognitive and reflexive aspects of psychological competence of the teacher of visually impaired children (typhlopedagogue) are envisaged in the article. The analysis of reflexive activity of the teacher, its content and direction are demonstrated. Different classifications of reflection, existing in psychological and pedagogical literature are given. The connection be-

tween the problems of subjectness and self-consciousness of the teacher and the problem in reflection of professional activities is showed. It is noted that the main directions of development of the problem of reflection in the psychology of professional activities consist in its study in three perspectives: personality-based (understanding of personal «Me»), subject-functional (comprehension and analysis of their own activities) and interactive (awareness of their actions through other people). It is determined that an important feature of maturity of reflection and professional skill of the teacher is the ability to provide feedback. Reflection provides the ability to solve difficulties in their professional activities. Based on the literature review, it is determined that reflexive processes are the impetus for psychological knowledge. It is found that the specificity of psychological knowledge is conditioned by the humanistic oriented knowledge as a special type of knowledge, characterized by interlocution. It is determined that the decision-making is considered the central stage in the processing of information in the psychology of activities. Teacher's decision-making takes on behavioral and activity levels of its activity.

It is noted that the specificity of psychological knowledge of a typhlopedagogue is conditioned by the need of practical management of mental development of children with visual impairments. The psychologically competent behavior of typhlopedagogue contributes to achieve positive changes in the personality development with deep visual impairment. The effectiveness of the implementation of psychological competence of typhlopedagogue is provided by cognitive and reflexive functions.

**Key words:** psychological competence, the teacher of visually impaired children (typhlopedagogue), cognitive function, reflexive function, professional self-consciousness, pedagogical activities, persons with visual impairments, deprivation.

*Received February 12, 2015*

*Revised February 28, 2015*

*Accepted March 25, 2015*