

ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СЕНЧИНА НАТАЛЯ ГЕННАДІЇВНА

УДК 378.046.4+373.51

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ УЧИТЕЛІВ
ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень.

Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ Н. Г. Сенчина

Науковий керівник – Ковтун Олена Віталіївна, доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2019

АНОТАЦІЯ

Сенчина Н. Г. Формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», МОН України. – Одеса, 2019.

Дисертаційне дослідження присвячено проблемі формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Мета дослідження – науково обґрунтувати та апробувати педагогічні умови формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше визначено й науково обґрунтовано* сутність феномена «педагогічна рефлексія учителів гуманітарних спеціальностей», його структуру (особистісний, інтелектуальний, діяльнісний, міжособистісний компоненти); критерії (мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, операціональний, організаційний) і відповідні показники; *схарактеризовано* рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей (достатній, задовільний, низький); *визначено й обґрунтовано* педагогічні умови формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті (зорієнтованість змісту післядипломної освіти на цілеспрямовану актуалізацію педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей; організація рефлексивного освітнього середовища в системі післядипломної освіти; впровадження активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання у курсовий і міжкурсний періоди; забезпечення домінантної ролі рефлексивного практикуму у формуванні педагогічної рефлексії учителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті); *розроблено* модель формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. *Уточнено* поняття

«рефлексія», «професійна рефлексія». *Подальшого розвитку* набула методика післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей.

Практична значущість дослідження полягає в розробленні й упровадженні діагностувального інструментарію та експериментальної методики формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті; розробленні програмного та навчально-методичного забезпечення інтегративного спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей», інструктивно-методичних матеріалів для проведення рефлексивних студій і тренінгів, комплексу рефлексивних завдань для лекційних і практичних занять, системи рефлексивних вправ та ігор, завдань для самостійної роботи. Результати дослідження можуть бути використані у практиці післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей, у системі вищої педагогічної освіти, у процесі розроблення програм і навчально-методичних матеріалів з проблем формування професійної рефлексії.

У першому розділі **«Теоретичні засади формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті»** розкрито категорійно-понятійний апарат дослідження, розглянуто генезу наукових уявлень щодо педагогічної рефлексії, визначено методологічні орієнтири формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей, з позицій рефлексивної парадигми проаналізовано професійну підготовку вчителів гуманітарних спеціальностей в умовах післядипломної освіти, розкрито зміст і структуру педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей.

У результаті системного вивчення базових понять дослідження трактуємо рефлексію як здатність особистості до самоаналізу і самооцінки, як форму теоретичної діяльності людини, що спрямована на осмислення нею власних дій і переконань і є підставою її діяльності. Професійна рефлексія виступає як процес і результат самоаналізу власної діяльності і професійних ситуацій, співвіднесення власних можливостей, дій та особистісних якостей із професійними вимогами.

Педагогічну рефлексію учителів гуманітарних спеціальностей визначаємо як інтегральне особистісне утворення, механізм професійного самовдосконалення і самоактуалізації, що виявляється в здатності вчителя займати аналітичну позицію до своєї професійної діяльності і себе як її суб'єкта з урахуванням розвивального потенціалу гуманітарних дисциплін. Сутність педагогічної рефлексії – процес пізнання педагогом себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних професійно значущих якостей і знань, самооцінка і коригування власної професійної педагогічної діяльності, встановлення та підтримання міжособистісних стосунків (з учнями, колегами). Рефлексія – здатність, яку можливо формувати і розвивати, і найбільш ефективно цей процес відбувається в умовах спеціально організованої діяльності, зокрема в післядипломній освіті.

Зважаючи на специфіку професійної діяльності вчителів гуманітарних спеціальностей і їхніх професійно значущих якостей (відкритість до нестандартного мислення учнів, уміння приймати різні суперечливі думки, бути толерантними та неупередженими; зорієнтованість на пізнання особистості учня, його внутрішнього світу та індивідуальних здібностей; особлива вага комунікативних та інтерактивних умінь; емоційна культура; здатність до встановлення контакту і розвитку комунікабельності тощо), було виокремлено та обґрунтовано такі компоненти педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей: інтелектуальний, діяльнісний, особистісний, міжособистісний. Кожний із них впливає на здатність учителів гуманітарних спеціальностей виявляти педагогічну рефлексію у професійній діяльності.

У другому розділі **«Критеріальний підхід до формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті»** визначено критерії, показники, схарактеризовано рівні і досліджено стан сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей, визначено педагогічні умови формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Критеріями і показниками сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей було обрано: мотиваційно-ціннісний (показники: мотивація вчителя гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності; розвиненість загальної рефлексивності вчителя гуманітарних спеціальностей; готовність учителя гуманітарних спеціальностей до саморозвитку; наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей професійно значущих якостей); пізнавальний (показники: знання гуманітарних дисциплін і методик їх навчання; розуміння вчителем гуманітарних спеціальностей сутності і структури понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія»; обізнаність учителя гуманітарних спеціальностей із методиками діагностики та розвитку педагогічної рефлексії); операціональний (показники: застосування вчителем гуманітарних спеціальностей типових рефлексивних операцій і дій у професійній діяльності; наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей рефлексивних умінь професійної діяльності; володіння вчителем гуманітарних спеціальностей інноваційними педагогічними технологіями; володіння вчителем гуманітарних спеціальностей технологіями розвитку рефлексії учнів); організаційний (показники: наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей умінь соціально-перцептивної рефлексії; наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей умінь кооперативної рефлексії; наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей умінь комунікативної рефлексії (рефлексії педагогічного спілкування). Подано якісні характеристики рівнів сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей (достатній, задовільний і низький).

Визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті (зорієнтованість змісту післядипломної освіти на цілеспрямовану актуалізацію педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей; організація рефлексивного освітнього середовища в системі післядипломної освіти; впровадження активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання у курсовий і міжкурсний періоди; забезпечення домінуючої ролі рефлексивного

практикуму у формуванні педагогічної рефлексії учителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті).

У третьому розділі **«Експериментальне дослідження формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті»** представлено розроблену й апробовану модель формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, подано результати формувального етапу експерименту.

За результатами констатувального етапу експерименту розроблено й апробовано модель і методику формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, яка передбачала проведення цілеспрямованої роботи, що відбувалася поетапно (когнітивно-мотиваційний, інтегративно-практичний, креативно-професійний етапи), із комплексним упровадженням визначених педагогічних умов на всіх етапах експериментальної роботи.

Експериментальному освітньому процесу передував пропедевтичний етап, що мав за мету оновлення змістового наповнення післядипломної педагогічної освіти з позицій рефлексивної парадигми, забезпечення інтегративного підходу до освітнього процесу, розроблення навчально-методичного супроводу освітнього процесу із забезпечення формування педагогічної рефлексії, проведення методологічного семінару з викладачами, які були задіяні в експерименті.

Метою першого – когнітивно-мотиваційного – етапу було забезпечення позитивної мотивації учителів гуманітарних спеціальностей до роботи з формування педагогічної рефлексії у післядипломній освіті; озброєння вчителів системою знань про сутність понять «рефлексивність» і «рефлексія», зміст і структуру поняття «педагогічна рефлексія», ознайомлення з методиками діагностики і розвитку педагогічної рефлексії, актуалізація знань з гуманітарних дисциплін і методик їх навчання. Формами навчання виступили: індивідуальні, групові і колективні форми навчання в межах освітніх модулів психолого-педагогічного і методичного циклів із забезпеченням їх програмно-методичного супроводу («Психолого-педагогічні засади освітнього процесу в сучасних

умовах», «Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям розвитку освіти України», «Розвиток навичок критичного мислення учнів», «Форми організації проблемного навчання як засобу формування пізнавальних і творчих здібностей учнів», «Використання інтерактивних стратегій при навчанні іншомовної лексики та граматики» та ін.) та інтегративного спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей». Засоби і методи навчання: рефлексивно зорієнтовані проблемні лекції, лекції-презентації, лекції-дискусії, лекції із використанням «мозкової атаки», рефлексивні диспути і дискусії, проектна діяльність, рефлексивні і психотехнічні вправи, рефлексивні методики і прийоми, мотиваційний рефлексивний тренінг, рефлексивний самоконтроль.

Метою другого – інтегративно-практичного – етапу було залучення вчителів до активної професійно-спрямованої рефлексивної діяльності, здійснюваної на основі інтегративного спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей», який передбачав формування вмінь рефлексивної діяльності як засобу особистісного та професійного розвитку відповідно до структури педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей (особистісний, інтелектуальний, діяльнісний, міжособистісний компоненти). Методи навчання: рефлексивні вправи, індивідуальна і групова рефлексія, рефлексивний аналіз і розв'язання педагогічних ситуацій (case study), рефлексивні полілоги та інтерв'ю, рефлексивні ігри, інтерактиви, психодраматичні етюди, психотехнічні ігри і вправи тощо.

Метою третього – креативно-професійного – етапу було занурення вчителів в активну рефлексивну професійну діяльність у період педагогічної практики та в міжкурсовий період у післядипломній освіті; стимулювання творчого застосування сформованих рефлексивних умінь; поглиблення пізнавального інтересу до рефлексивної діяльності шляхом здійснення науково-дослідної діяльності і виступів на конференціях, участі в семінарах, тренінгах, фахових конкурсах, роботі куцзових і шкільних методичних об'єднань; стимулювання самостійності в підвищенні рівня педагогічної рефлексії. Засоби і методи освітньої діяльності: педагогічна практика, рефлексивний аналіз

діяльності вчителя на уроці, рефлексивні практики, рефлексивні бесіди, курсові роботи, індивідуальні проекти, електронне портфоліо, on-line-семінар із проблем професійного розвитку вчителів гуманітарних спеціальностей, віртуальні «круглі столи», мережеві проекти, Інтернет-конференції, тематичні вебінари, рефлексивно-інноваційні семінари, тренінги, майстер-класи, тематичні консультації, професійні конкурси, спостереження, само- і взаємоаналіз, само- і взаємооцінювання; налаштування на саморозвиток і самореалізацію.

Встановлено, що впровадження моделі та методики формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті дозволило досягти позитивних змін у рівнях сформованості вчителів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Ключові слова: педагогічна рефлексія, педагогічна рефлексія учителів гуманітарних спеціальностей, педагогічні умови, модель формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей, рефлексивний практикум.

ABSTRACT

Senchina N.G. Formation of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education. – Manuscript copyright.

PhD thesis in specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Odesa, 2019.

The thesis is dedicated to the problem of formation of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education.

The aim of the research is to ground scientifically and provide experimental approbation of pedagogical conditions for the formation of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education.

The scientific novelty of the research. The thesis is the first to define the essence and provide scientific substantiation of the phenomenon “humanities teachers' pedagogical reflection”, determine its structure (personal, intellectual, activity-based, and interpersonal components). The thesis determines criteria (motivational-value,

cognitive, operational, organizational) with appropriate indices, characterizes levels (sufficient, satisfactory, low) of the aforementioned phenomenon, scientifically grounds pedagogical conditions for the formation of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education (aiming of the content of postgraduate education to the targeted updating of humanities teachers' pedagogical reflection; organization of the reflexive educational environment; updating of the content of postgraduate pedagogical education and implementation of active reflexivity-based technologies within course and intercourse periods; dominant role of the reflexive practice for the formation of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education); theoretically substantiates the model of formation of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education. Methods of postgraduate education of humanities teachers' achieved its further development.

The practical significance of the research consists in developing and implementing diagnostic tools and experimental techniques for the formation of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education; in working out program and instructional and methodological support of the integrative special course "Reflective Practice for Teachers of the Humanities", instructional materials for carrying out reflexive studies and trainings, complexes of reflexive tasks for lectures and practical classes, sets of reflexive exercises and games, tasks for independent work. The results of the research can be used in the practice of postgraduate education of humanities teachers, in the system of institutions of higher pedagogical education, while developing programs and instructional materials related with problems of formation of professional reflection.

In the first chapter "**Theoretical foundations for the formation of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education**" categorical- conceptual apparatus of the research is revealed; genesis of scientific ideas about pedagogical reflection is considered; methodological guidelines for the formation of humanities teachers' pedagogical reflection are determined; professional training of humanities teachers in postgraduate education is analyzed from the standpoint of the reflexive paradigm; content and structure of pedagogical reflection of humanities teachers is revealed.

As a result of the systematic study of basic concepts, we interpret reflection as person's ability to self-examination and self-assessment, as a form of theoretical human activity, that is aimed at understanding his/her own actions and beliefs and serves as the basis of the activity. Professional reflection is viewed as the process and the result of self-analysis of one's own activities and professional situations, correlation of one's own capabilities, actions and personal qualities with professional requirements.

Pedagogical reflection of humanities teachers is defined as an integral characteristic of the personality, as a mechanism of professional self-improvement and self-actualization, which manifests itself in the ability of the teacher to take analytical position toward his/her professional activity and him/herself as its subject, considering the developing potential of the Humanities. The core of pedagogical reflection constitute the processes of teacher's self-comprehending as a professional, analysis of his/her own professionally significant qualities and knowledge, self-assessment and adjustment of his/her own professional pedagogical activity, establishing and maintaining interpersonal relationships (with students, colleagues). Reflection is an ability that can be shaped and developed, and the most effectively this is achieved in conditions of specially organized activity, in particular in postgraduate education.

Taking into account the specificity of the professional activity of humanities teachers and their professionally relevant qualities (openness to non-standard thinking of students; ability to accept various controversial thoughts, tolerance and impartiality; focus on understanding student's personality, his inner world and individual abilities; importance of communicative and interactive skills; emotional culture; ability to establish contacts and develop communicative skills, etc.), the following components of humanities teachers' pedagogical reflection were determined and substantiated: intellectual, activity-based, personal, and interpersonal. Each of them affects the ability of humanities teachers to show pedagogical reflection in their professional activities.

The second chapter "**Criteria Approach to the Formation of Humanities Teachers' Pedagogical Reflection in Postgraduate Education**" reveals criteria and indicators, characterizes expected levels of formation of humanities teachers' pedagogical reflection, describes diagnostic tools and procedures that were

implemented for determining the actual level of formation of humanities teachers' pedagogical reflection, presents pedagogical conditions for the formation of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education.

The following criteria and indicators of the formation of humanities teachers' pedagogical reflection were chosen: motivational-value (motivation of humanities teachers to professional activity, development of humanities teachers' general reflexivity, humanities teachers' readiness for self-development, availability of professionally significant qualities), cognitive (knowledge of the humanities and methods of teaching them, understanding essence and structure of the concepts "reflection", "pedagogical reflection", awareness of the methods of diagnosis and development of humanities teachers' pedagogical reflection), operational (use of typical reflexive operations and actions in professional activity of humanities teachers, availability of reflexive skills of humanities teachers' professional activity, use of innovative pedagogical technologies, ability to apply technologies for students' reflection development), organizational (skills of social-perceptual reflection, skills of cooperative reflection, skills of communicative reflection). The qualitative characteristics of the levels of formation of humanities teachers' pedagogical reflection are given (sufficient, satisfactory and low).

Pedagogical conditions for the formation of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education are determined and theoretically substantiated, among them: aiming of the content of postgraduate education to the targeted updating of humanities teachers' pedagogical reflection; organization of the reflexive educational environment; updating of the content of postgraduate pedagogical education and implementation of active reflexivity-based technologies within course and intercourse periods; dominant role of the reflexive practice for the formation of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education.

The third chapter "**Experimental study of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education**" presents developed and experimentally checked model for the formation of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education, and reveals the results of the forming stage of the experiment.

On the basis of the theoretical research and results of the diagnostic stage of the experiment the model and experimental methods of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education were developed and tested. Experimental methods was implemented in a series of subsequent stages (cognitive-motivational, integrative-practical, creative-professional stages), with the comprehensive introduction of the determined pedagogical conditions at all stages of experimental work.

The experimental educational process was preceded by a propaedeutic stage aimed at updating content of postgraduate pedagogical education from the standpoint of a reflexive paradigm, providing an integrative approach to the educational process, developing educational and methodological support for the educational process to ensure the formation of pedagogical reflection, conducting a methodological seminar with teachers who were involved in the experiment.

The first cognitive-motivational stage was aimed at providing positive motivation of humanities teachers for the formation of pedagogical reflection in postgraduate education; providing teachers with knowledge about concepts "reflexivity" and "reflection", with content and structure of the concept "pedagogical reflection", familiarizing them with methods of diagnosis and development of pedagogical reflection, enriching their knowledge in the Humanities and methods of teaching them. Forms of training: individual, group and collective forms within the educational modules of pedagogical, psychological, and methodical cycles with the provision of their program and methodological support ("Psychological and pedagogical principles of the educational process in modern conditions", "Life-long learning as a priority trend in the development of education in Ukraine", "Development of school students skills' of critical thinking", "Forms of organizing problem-based learning as a means of forming cognitive and creative abilities of school students", "Use of interactive strategies for teaching foreign vocabulary and grammar "and others) and the integrative course "Reflective Practice for Teachers of the Humanities". Means and methods of training: reflexive oriented problem lectures, lectures-presentations, lecture-discussions, lectures with "brain storm", reflexive disputes and

discussions, project activity, reflexive and psycho-technical exercises, reflexive techniques, reflexive motivational training, and reflexive self-control.

The second integrative and practical stage was aimed at attracting teachers to active professional-oriented reflexive activity, carried out on the basis of an integrative special course "Reflective Practice for Teachers of the Humanities", which provided for the formation of reflexive skills as a means of personal and professional development in accordance with the structure humanities teachers' of pedagogical reflection (personal, intellectual, activity-based, and interpersonal components). Methods of training: reflexive exercises, individual and group reflection, reflexive analysis of pedagogical situations (case study), reflexive interviews, reflexive games, interactives, psychodramatic sketches, psycho-technical games and exercises, etc.

The aim of the third creative-professional stage was to immerse humanities teachers into active reflexive professional activity during the period of pedagogical practice and in the intercourse period in postgraduate education; stimulate creative application of the formed reflexive skills; increase humanities teachers' cognitive interest in reflexive activity by carrying out scientific research activities, participating in seminars, trainings, professional competitions; promote humanities teachers' autonomy in raising pedagogical reflection skills. Means and methods of educational activity: pedagogical practice, reflexive analysis of teacher's activity at the lesson, reflexive practices, reflexive conversations, course work, individual projects, electronic portfolio, on-line seminars, virtual roundtable discussions, Internet conferences, thematic webinars, reflexive-innovative seminars, trainings, master classes, professional contests, self-analysis, self-assessment and mutual evaluation; setting at self-development and self-realization.

It was found out that implementation of the model and methods of formation of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education allowed to achieve positive changes in the levels of its formation among the teachers of the experimental group in contrast to the humanities teachers' of the control group.

Key words: pedagogical reflection, humanities teachers' pedagogical reflection, pedagogical conditions, model of formation of humanities teachers' pedagogical reflection, reflective practice.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Сенчина Н. Г. Modern Challenges of the Development of Pedagogical Reflection in Future Teachers of Humanities. *Наука і освіта*. 2017. № 5 / CLVIII. С. 123–127.

2. Сенчина Н. Г. Формування рефлексивної особистості вчителів гуманітарних спеціальностей у педагогічному вимірі К. Д. Ушинського: післядипломна освіта. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2017. № 1 (114). С. 95–98.

3. Сенчина Н. Г. Педагогічна рефлексія: генезис, сутність, функції в освітньому процесі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2017. № 5 (118). С. 106–111.

4. Сенчина Н. Г. Професійна підготовка вчителів гуманітарних спеціальностей в умовах післядипломної освіти: рефлексивна парадигма. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія*. 2017. Вип. 2 (11). С. 147–152.

5. Сенчина Н. Г. Зміст та структура педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 1 (60). С. 300–307.

6. Сенчина Н. Г. Педагогічні умови формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія*. 2018. Вип. 1 (12). С. 100–106.

7. Сенчина Н. Г. Модель формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету*. 2018. Вип. LXXXII, Т. 3. С. 184–190.

8. Сенчина Н. Г. Формирование педагогической рефлексии учителей гуманитарных дисциплин в последипломном образовании: межличностный компонент. *The Unity of Science* (Austria). August, 2018. P. 30–33.

9. Сенчина Н. Г. Учитель гуманитарных дисциплин: структура профессиональной компетентности. *Идеи. Поиски. Решения* : м-лы XI межд. научно-практ. конф. (Минск, 22 ноября 2017 г.). В 7 ч. Ч. 3. Минск : БГУ, 2018. С. 157–162.

10. Сенчина Н. Г. Рефлексивні засади післядипломної педагогічної освіти. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine* : Proceedings of International scientific and practical conference (Sandomierz, Poland, 5–6 May 2017). Sandomierz, 2017. P. 126–129.

11. Сенчина Н. Г. Післядипломна підготовка вчителів гуманітарних спеціальностей як складник неперервної педагогічної освіти. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі* : м-ли III міжнар. конгрес (Одеса, 18–21 травня 2017 р.). Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 21.

12. Сенчина Н. Г. Сутність і структура професійної педагогічної компетентності. *Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи* : м-ли Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 30–31 жовтня 2017 р.). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 475–478.

13. Сенчина Н. Г. Рефлексивний підхід до організації практичних занять у педагогічному ВНЗ. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура* : м-ли V міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16–17 листопада 2017 р.). Київ : НАУ, 2017. С. 340–345.

14. Сенчина Н. Г. Рефлексивне і нереліксивне слухання як педагогічні техніки. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України* : м-ли VI міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 20 березня 2018 р.). Київ : НАУ, 2018. С. 140–141.

15. Сенчина Н. Г. Reflective practice as pedagogical technology in teachers' graduate studies. *World science news* : Proceedings of XVI International scientific conference (Morrisville, USA, 9 березня 2018 р.). Morrisville : Lulu Press, 2018. P. 107–109.

16. Сенчина Н. Г. Рефлексивний тренінг як метод розвитку педагогічної рефлексії вчителя в системі післядипломної освіти. *Психологія і педагогіка: актуальні питання* : м-ли Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 13–14 квітня 2018 р.). Харків, 2018. С. 43–47.

17. Сенчина Н. Г. Рефлексивна парадигма шкільної освіти: теорія і практика. *Сучасний вимір психології та педагогіки* : м-ли Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 25–26 травня 2018 р.). Львів, 2018. С. 125–128.

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| ВСТУП | 19 |
| РОЗДІЛ I. Науково-теоретичні засади формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті | 27 |
| 1.1. Теоретико-методологічні засади формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті | 27 |
| 1.1.1. Категорійно-понятійний апарат дослідження | 27 |
| 1.1.2. Методологічні орієнтири формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті | 45 |
| 1.2. Професійна підготовка вчителів гуманітарних спеціальностей в умовах післядипломної освіти: рефлексивна парадигма | 53 |
| 1.3. Зміст і структура педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей | 75 |
| Висновки з першого розділу | 89 |
| Список використаних джерел до першого розділу | 93 |
| РОЗДІЛ II. Критеріальний підхід до формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті | 111 |
| 2.1. Критерії, показники і рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей | 111 |
| 2.2. Стан сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей | 114 |
| 2.3. Обґрунтування педагогічних умов формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті | 138 |
| Висновки з другого розділу | 153 |
| Список використаних джерел до другого розділу | 156 |

| | |
|--|-----|
| РОЗДІЛ III. Експериментальне дослідження формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті | 159 |
| 3.1. Обґрунтування моделі та експериментальної методики формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті | 159 |
| 3.2. Зміст поетапного формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті | 166 |
| 3.2.1. Методика експериментальної роботи на когнітивно-мотиваційному етапі | 171 |
| 3.2.2. Зміст формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей на інтегративно-практичному етапі | 198 |
| 3.2.3. Сутність експериментальної роботи на креативно-професійному етапі | 213 |
| 3.3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті на констатувальному і прикінцевому етапах дослідження | 227 |
| Висновки з третього розділу | 232 |
| Список використаних джерел до третього розділу | 236 |
| ВИСНОВКИ | 242 |
| ДОДАТКИ | 246 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інститут освіти в сучасній Україні характеризується низкою стратегічних перетворень, особливе місце серед яких належить реформі загальної середньої освіти «Нова українська школа». Ключовим складником «формули нової школи» є вмотивований і кваліфікований учитель, який зможе стати агентом змін, має свободу творчості й розвивається професійно. Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція розвитку педагогічної освіти України, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, а також документи міжнародних організацій, зокрема «Вчителі для шкіл майбутнього» (Teachers for Tomorrow's Schools) Організації економічного співробітництва і розвитку / ЮНЕСКО, «Навчання впродовж життя в умовах нової економіки» (Life long Learning in the Global Knowledge Economy) Світового банку, «Залучення, розвиток і збереження ефективних учителів» (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers) Організації економічного співробітництва і розвитку націлюють на досягнення високої якості професійної підготовки вчителів, забезпечення їхнього саморозвитку і самоосвіти впродовж життя, здатності до конструктивного переосмислення і перетворення власного досвіду, що неможливо без успішного перебігу рефлексії.

Особливого значення педагогічна рефлексія набуває для професійної діяльності вчителів гуманітарних спеціальностей, оскільки саме ці педагоги насамперед покликані «олюднювати» освітній процес, актуалізувати процеси самопізнання та самореалізації особистості учнів, формувати у них «нелінійний» гуманітарний стиль мислення, вчити толерантного полілогічного спілкування, формувати морально-етичну та соціальну позицію учнів. У зв'язку із цим педагогічна рефлексія для вчителів гуманітарних спеціальностей виступає: чинником продуктивності розумової діяльності; знаряддям, що допомагає «увійти» в хід рішення завдання учнем, осмислити його, «зняти» зміст і в разі потреби внести необхідні корекції або стимулювати новий напрям вирішення; процесом осмислення і переосмислення стереотипів досвіду, що є необхідною передумовою для виникнення інновацій; гарантом позитивних міжособистісних

контактів; чинником взаєморозуміння та узгодженості дій в умовах спільної з учнями і колегами діяльності; стимулом процесів самосвідомості, збагачення Я-концепції, важливим чинником особистісного самовдосконалення. Відсутність чи недостатня сформованість педагогічної рефлексії робить учителя гуманітарних спеціальностей повністю залежним від зовнішніх чинників – стимулів, обставин, впливів, перетворює його на функціонера і виконавця чужої волі, а його діяльність на процедуру. Натомість спостереження за освітньою практикою свідчать, що рефлексія вчителів гуманітарних спеціальностей найчастіше носить стихійний і фрагментарний характер, спрямована на самоаналіз і самоконтроль педагогом переважно тих дій, які пов'язані із забезпеченням змістового й операційного боків уроку та інших форм організації освітнього процесу. Значно рідше педагоги рефлексують стратегію і тактику взаємодії, спілкування і відносини з учнями. мотиви своєї поведінки, вектор власного професійного розвитку, тенденції гуманітарного розвитку учнів. Важливої ролі в подоланні цих негативних тенденцій набуває післядипломна педагогічна освіта, зорієнтована на професійне вдосконалення вчителів гуманітарних спеціальностей.

Педагогічна рефлексія покликана стати системотвірним особистісно зорієнтованим компонентом сучасної парадигми післядипломної педагогічної освіти, що ґрунтується на ідеях неперервності, гуманізації, демократизації, випередження та проєктивності, особистісно зорієнтованого та акмеологічного підходів (З. Возгова, А. Зубко, Н. Клокар, В. Кремень, С. Крисюк, А. Кузьмінський, В. Метаєва, В. Олійник, В. Примакова, В. Пуцов, В. Химинець та ін.).

Учені (І. Бех, А. Бізяєва, А. Богуш, Б. Вульф, Н. Деньга, М. Келлі, Ю. Кулюткін, М. Марусинець, В. Метаєва, К. Павелків, Н. Сас, В. Семиченко, І. Стеценко, Г. Сухобська, П. Щедровицький та ін.) підкреслюють роль рефлексії як педагогічної категорії, описують її як професійну здатність, пов'язують із професійною компетентністю, багатоаспектно досліджують роль рефлексії в успішній діяльності педагогів. Зазначають, що конструктивна рефлексія передбачає усвідомлення вчителем своїх особистісних якостей у зв'язку з

професією, етапів професійного шляху, педагогічного досвіду в цілому, своїх «ціннісних переживань» і труднощів у роботі, себе як суб'єкта педагогічної діяльності і суб'єкта розвитку.

Натомість теоретичний аналіз наукової літератури (В. Берека, Л. Гончаренко, Л. Даниленко, М. Марусинець, Т. Палько, Н. Протасова, В. Пуцов, В. Швидун та ін.) і практики професійного вдосконалення вчителів гуманітарних спеціальностей свідчить про те, що післядипломна педагогічна освіта звертається здебільшого до вдосконалення фахових знань і вмінь педагогів гуманітарних спеціальностей, недостатньо стимулюються творча активність фахівців, самопізнання й самовдосконалення, що ґрунтуються на процесах рефлексії. Таку ситуацію пов'язуємо як з певною інертністю системи післядипломної педагогічної освіти, так і недостатньою розробленістю теорії і методики формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей в умовах неперервної освіти. Зазначене породжує низку **суперечностей** між:

- потребами держави в компетентних учителях, здатних до безперервного професійного вдосконалення, та недостатньою спрямованістю системи післядипломної освіти на піднесення педагогічної рефлексії як засобу професійного саморозвитку;

- зростаючою вагомістю усвідомлення вчителями гуманітарних дисциплін необхідності розвитку власної педагогічної рефлексії та нерозробленістю науково-методичних засад і відповідного методичного супроводу процесу формування в них умінь рефлексивної професійної діяльності.

Отже, актуальність досліджуваної проблеми, її недостатня теоретико-методична і практична розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано відповідно до теми «Формування професійної мобільності фахівців соціально-педагогічної сфери в системі багатоступеневої підготовки»

(№ 0108U003295), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Тему дисертації затверджено вченою радою Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 10 від 25 травня 2016 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології при НАПН України (протокол № 5 від 14 червня 2016 року).

Мета дослідження – науково обґрунтувати та апробувати педагогічні умови формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Завдання дослідження:

1. Науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «педагогічна рефлексія вчителів гуманітарних спеціальностей», уточнити поняття «рефлексія», «професійна рефлексія».

2. Виявити критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей.

3. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

4. Розробити та експериментально апробувати модель і методика формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Об'єкт дослідження – післядипломна педагогічна освіта вчителів гуманітарних спеціальностей.

Предмет дослідження – зміст і методика формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що процес формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: зорієнтованість змісту післядипломної освіти на цілеспрямовану актуалізацію педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей; організація рефлексивного освітнього середовища в системі післядипломної освіти; впровадження активних

рефлексивно-діяльнісних технологій навчання у курсовий і міжкурсний періоди; забезпечення домінуючої ролі рефлексивного практикуму у формуванні педагогічної рефлексії учителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті.

Для вирішення мети і завдань наукового дослідження було використано комплекс загальнонаукових і спеціальних **методів**: *теоретичних* – для вивчення теоретичних засад дослідження, визначення категорійно-понятійного апарату, узагальнення теоретичних та експериментальних даних, їх класифікації, інтерпретації, конкретизації та синтезу; метод порівняльного аналізу – для зіставлення різних теоретичних підходів учених до досліджуваної проблеми і визначення напрямів дослідження; логіко-системний – для визначення й обґрунтування педагогічних умов формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті; метод теоретичного моделювання – для розроблення експериментальної моделі; *емпіричних*: (педагогічне спостереження, анкетування, тестування, інтерв'ювання) – з метою виявлення рівнів сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей; *педагогічний експеримент* (констатувальний і формувальний етапи) – для перевірки дієвості моделі і методики формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті; *статистичних* (χ^2 -критерій Пірсона і λ -критерій Колмогорова-Смірнова) – для статистичної обробки одержаних результатів і встановлення кількісних і якісних залежностей між явищами та процесами; *графічних* – для наочного ілюстрування і порівняння результатів експериментальної роботи.

Базою дослідження були Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Ізмаїльський державний гуманітарний університет. В експерименті взяли участь учителі гуманітарних спеціальностей, залучені до післядипломної освіти (220 осіб), викладачі закладів післядипломної освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* визначено й науково обґрунтовано сутність феномена «педагогічна рефлексія учителів

гуманітарних спеціальностей», його структуру (особистісний, інтелектуальний, діяльнісний, міжособистісний компоненти); критерії (мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, операціональний, організаційний) і відповідні показники; *схарактеризовано* рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей (достатній, задовільний, низький); *визначено й обґрунтовано* педагогічні умови формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті (зорієнтованість змісту післядипломної освіти на цілеспрямовану актуалізацію педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей; організація рефлексивного освітнього середовища в системі післядипломної освіти; впровадження активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання у курсовий і міжкурсний періоди; забезпечення доміантної ролі рефлексивного практикуму у формуванні педагогічної рефлексії учителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті); *розроблено* модель формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. *Уточнено* поняття «рефлексія», «професійна рефлексія». *Подальшого розвитку* набула методика післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей.

Практична значущість дослідження полягає в розробленні й упровадженні діагностувального інструментарію та експериментальної методики формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті; розробленні програмного та навчально-методичного забезпечення інтегративного спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей», інструктивно-методичних матеріалів для проведення рефлексивних студій і тренінгів, комплексу рефлексивних завдань для лекційних і практичних занять, системи рефлексивних вправ та ігор, завдань для самостійної роботи. Результати дослідження можуть бути використані у практиці післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей, у системі вищої педагогічної освіти, у процесі розроблення програм і навчально-методичних матеріалів з проблем формування професійної рефлексії.

Упровадження результатів дослідження відбувалось у Комунальному закладі вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (довідка про впровадження № 611 від 28.08.2018 р.), Ізмаїльському державному гуманітарному університеті (довідка про впровадження № 1-7/823 від 12.12.2018 р.), Криворізькому державному педагогічному університеті (довідка про впровадження № 09/1-360/3 від 31.08.2018 р.), Комунальному закладі вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» (довідка про впровадження № 547 від 05.09.2018 р.), Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 1381/1/17-12 від 17.09.2018 р.), Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 01-16/770/1 від 23.08.2018 р.),

Достовірність одержаних результатів дослідження забезпечена ґрунтовністю вихідних теоретико-методичних позицій; застосуванням комплексу методів дослідження, адекватних його об'єкту, меті, завданням і логіці; тривалим характером та можливістю повторення дослідно-експериментальної роботи; репрезентативністю обсягу вибірок і статистичною значущістю експериментальних даних; контрольним зіставленням одержаних результатів із масовим педагогічним досвідом.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки і результати дослідження висвітлено у виступах автора й обговорено на: міжнародному конгресі «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017 р.), міжнародних «Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine» (Sandomierz, Польща, 2017 р.), «Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи» (Київ, 2017 р.), «Идеи. Поиски. Решения» (Мінськ, Білорусь, 2017 р.), «Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура» (Київ, 2017 р.), «Психологія і педагогіка: актуальні питання» (Харків, 2018 р.), «Актуальні проблеми вищої професійної освіти України» (Київ, 2018 р.), «World science news» (Морисвіль, США, 2018 р.),

«Сучасний вимір психології та педагогіки» (Львів, 2018 р.) науково-практичних конференціях.

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 17 одноосібних наукових працях, серед яких: 7 статей у фахових виданнях України (з них 1 – у виданні, що внесене до наукометричної бази Web of Science), 1 – у зарубіжному науковому періодичному виданні (Австрія), 9 – апробаційного характеру.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (280 найменувань, із них 29 – іноземними мовами), 13 додатків на 75 сторінках. Основний зміст дисертації викладено на 198 сторінках. Робота містить 13 таблиць, 3 рисунки, що обіймають 6 самостійних сторінок. Загальний обсяг дисертації – 320 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

1.1. Теоретико-методологічні засади формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті

1.1.1. Категрійно-понятійний апарат дослідження. Сучасна освітня практика в Україні характеризується корінним реформуванням шкільної освіти, яка відтепер покликана забезпечити підготовку згуртованої спільноти творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих, здатних формувати потужну державу і конкурентну економіку. Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін [114]. Якщо раніше основна функція вчителя полягала в трансляції соціального досвіду (у вигляді знань і способів пізнання), то в сучасній школі від учителя очікують розв'язання завдань проектування й управління процесом індивідуального інтелектуального розвитку кожного конкретного учня. Відповідно на перший план виходять такі форми діяльності вчителя гуманітарних спеціальностей, як розроблення індивідуальних стратегій навчання різних дітей, освітньо-педагогічна діагностика, індивідуальне консультування тощо. Практична реалізація такої діяльності передбачає високий рівень професіоналізму вчителя гуманітарних спеціальностей, важливим компонентом якого є його здатність до професійної рефлексії.

Професійну рефлексію, услід за В. Метаєвою, розуміємо як форму теоретичної діяльності людини, що спрямована нею на осмислення власних дій і переконань у сфері професійної діяльності і є підґрунтям її особистісно-професійного розвитку [104, с. 24]. Формальний бік професійної рефлексії полягає в її предметі, яким є різні змісти і ситуації професійної діяльності. Сутність професійної рефлексії полягає в її даності, необхідності і навіть неминучості для величезного пласту людського життя і діяльності, пов'язаної з професією. Цю особливість рефлексії і її універсалізм відзначає О. Анісімов:

«Професіонал не може уникнути рефлексії. Чим вищий рівень професіоналізму, тим більшою мірою рефлексивний складник визначає успішність ефекту, але лише тоді, коли ця рефлексія організована, якщо все впорядковано і дібрано. Проте саму рефлексивність ще слід забезпечити засобами мовленнєвої культури і відповідною культурою мислення...» [10, с. 28].

Проблема професійної педагогічної рефлексії посідає чільне місце в загальній тематиці психолого-педагогічних досліджень. У працях зарубіжних науковців досліджується вплив рефлексивності на процес розвитку вчителя (К. Абульханова-Славська [2], О. Анісімов [11], І. Семенов [145; 146], С. Степанов [163], L. Bartlett [191], G. Harvard, P. Hodkinson [190], N. Hatton, D. Smith [194], D. Kagan [195], J. Mezirov [196], K. Zeichner [208]); визначено умови розвитку рефлексивних здібностей учителя (В. Метаєва [104], J. Gore [193], A. Richert [199], C. Stanley [202], F. Steier [203], L. Valli [205]); здійснено спроби обґрунтування рефлексивної моделі освіти (М. Lipman [93], G. Posner [198]), проаналізовано взаємозв'язок педагогічної рефлексії із професійною компетентністю, педагогічною майстерністю, самоосвітою та інноваційною діяльністю вчителя (І. Бессонова [12], А. Бізяєва [14], Г. Єрмакова [50], В. Лепський [136], А. Маркова [99], Т. Москвіна [109], І. Стеценко [165], Т. Юрова [187]) та ін. Вітчизняна психолого-педагогічна наука також має чималі напрацювання в контексті означеної проблематики (І. Бех [13], С. Васьківська [18], В. Дегтяр [40], Н. Деньга [44], І. Зязюн [59], О. Ковтун [71], І. Кондратець [73], Л. Кунаковская [85], С. Литвиненко [94], О. Малихін, О. Герасимова [96], М. Марусинець [101], О. Мирошник [106], К. Павелків [118], Т. Палько [120], Н. Сидорчук [156], Т. Яценко [189] та ін.). Незважаючи на значний інтерес дослідників до проблеми педагогічної рефлексії, у вітчизняній педагогіці досі залишається недостатньо даних щодо професійної рефлексії як педагогічної категорії, з одного боку, та професійної педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей, з іншого боку.

Насамперед відзначимо, що сучасна педагогічна практика характеризується зміною освітньої парадигми з когнітивно зорієнтованої на

особистісно зорієнтовану, і далі на рефлексивну. Компаративний аналіз означених парадигм дозволяє визначити їх субстанційне наповнення.

За когнітивно зорієнтованої (традиційної, знаннєвої) парадигми мета навчання полягає в залученні людини до науки і виробництва. Людина розглядається як засіб. Основні цінності, на які спрямована освіта, – нормативність (відповідність заданому стандарту), керованість, однорідність (однаковість). Стратегія освітнього процесу полягає у формуванні знань, умінь і навичок. Зміст і процес освіти не мають прямого відношення до того, хто навчається, не пов'язані з його актуальними інтересами і потребами, не є його особистим вибором [149].

Американський науковець М. Ліпман у своїх дослідженнях, здійснених наприкінці ХХ ст., схарактеризував когнітивно зорієнтовану освітню парадигму як таку, що полягає в переданні знання від тих, хто знає, до тих, хто не володіє знаннями. Пізнання, згідно з цією парадигмою, спрямоване на світ, знання світу при цьому є недвозначним, певним, позбавленим загадок; воно розподілене за дисциплінами, які не перетинаються і у своїй сукупності вичерпують пізнаваний світ. Учитель відіграє авторитарну роль в освітньому процесі, бо тільки вчителям відомо, чи можуть учні засвоїти те, що вони знають. Учні в такому разі оволодівають знаннями шляхом поглинання інформації, тобто деяких конкретних даних; утворений у такий спосіб розум – це розум, напханий знаннями [див. 93, с. 98-99].

Відповідно до зазначеного мета когнітивно зорієнтованої педагогічної освіти – озброєння вчителів гуманітарних спеціальностей певним обсягом знань, формування вмінь і навичок реалізації освітнього процесу. Особистісні аспекти освіти зводяться до розвитку пізнавальних мотивів і здібностей, до накопичення досвіду смислових, ціннісних та емоційних оцінок своєї поведінки та поведінки інших людей. Когнітивна парадигма зумовлює настанову вчителя гуманітарних спеціальностей на виконання інструментальної ролі вчителя-предметника, основне завдання якого – озброєння учнів передбаченим програмою обсягом знань [151].

На противагу зазначеному Н. Кузьміна відзначає, що знання свого предмета перестало бути основною ознакою професіоналізму педагога [81]. За особистісно зорієнтованої парадигми метою освіти є залучення людини до повноцінного самостійного життя в суспільстві. Людина розглядається як головна цінність; важливого значення набувають особистість і її гідність, свобода (вільний вибір і відповідальність за нього), творчість та індивідуальність у пізнанні і самовираженні. Зміст і процес освіти максимально осмислені й індивідуально значущі. Особистісна парадигма передбачає «зміщення акценту з інформаційного на смислопошукове навчання, принципову зміну педагогічних підходів до процесу навчання: знання може бути повноцінним тільки при «включенні» у процес його засвоєння механізмів розвитку особистості» [165].

Готовність освіти відповісти на виклики, пов'язані з необхідністю формування нового типу мислення, в якому переважали б ціннісні орієнтири нової свідомості, нового розуміння людиною свого місця в суспільстві і світі, безпосередньо пов'язана з проблемою створення нових освітніх моделей в особистісній парадигмі освіти, розробленням механізмів діяльності та мислення на основі однієї з дефініцій сучасної освіти – рефлексії. Рефлексія трактується в сучасних педагогічних дослідженнях як «форма теоретичної діяльності людини, що спрямована на осмислення нею власних дій і переконань і є підставою її діяльності» [104, с. 24]. Розвиток здатності до рефлексії допомагає сучасному вчителям гуманітарних спеціальностей знайти індивідуальний стиль професійної діяльності, дозволяє досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, вмінь прогнозувати й аналізувати результати своєї діяльності, підвищує рівень самоорганізації.

Рефлексія сьогодні стає важливим інструментом оновлення освітньої практики. Витоки рефлексивно зорієнтованої моделі навчання базуються на тезі М. Ліпмана: «освіта повинна бути зорієнтована на наукове дослідження» [93, с. 99], при цьому мета рефлексивної освіти полягає у формуванні в молодих людей навичок розумності для того, щоб надалі вони стали розумними громадянами, партнерами, батьками. Вчений акцентує увагу на розвиток навичок

розумного мислення і поведінки, а не на накопиченні знань (інформації), як це властиво традиційній парадигмі освіти. Центральне поняття рефлексивної парадигми – «спільнота дослідників», що трактується як неформальна група людей, зайнятих пошуком істини у формі «сократичного діалогу». Домінантними позиціями рефлексивної парадигми критичної практики є такі: навчання є результатом участі в керованому педагогом дослідницькому співтоваристві; учнів спонукають думати про світ, представляючи наше знання про нього як двозначне, невизначене і загадкове; дисципліни, в межах яких відбувається дослідження, не вважаються вичерпними, допускається їх перетин; позиція вчителя не авторитарна, вона відкрита до спростування (тобто готовності визнати помилку); передбачається, що учні стають вдумливими, рефлексивними, все більш розважливими і розсудливими; фокус освітнього процесу спрямований не на поглинання інформації, а на осягнення внутрішніх відносин досліджуваних предметів [див. 93, с. 99].

Аналіз доміантних положень розглянутих парадигм дозволяє дійти висновку, що рефлексивна парадигма розглядає освіту як дослідження, а не засвоєння інформації. Учитель, за такого підходу, не виступає в ролі експерта чи судді. У нього немає готового рішення, завдання вчителя – позначити проблемне поле, стимулювати й організувати пошук у незвідане. Логіка освітнього процесу заснована на ідеї пізнання довколишнього світу: проектуванні, моделюванні, конструюванні, дослідженні, всебічній оцінці результатів.

Зазначене зумовлює необхідність перегляду філософії освітнього процесу і внесення методичних коректив у його реалізацію.

В українську мову слово «рефлексія» увійшло з пізньолатинської (*reflexio* – звернення назад), у різних словниках української мови воно пов'язується з групою семантично близьких слів: роздуми, аналіз, відображення, самопізнання [137, с. 518].

Витоки рефлексивної філософії учені вбачають ще в Античності, а виникнення поняття рефлексії пов'язують з епохою Відродження – часом, коли зросла цінність людини як особистості, коли індивідуальне стало не менш

значущим, ніж суспільне, коли можливість самовизначення стала однією зі свобод людини.

Французьке й англійське Просвітництво, зміцнивши матеріалістичні позиції в розумінні природи і свідомості людини, у своїй літературі і філософії широко розгорнуло проблематику самосвідомості. Поняття «рефлексія» увів у науковий обіг французький філософ Р. Декарт, який ототожнював її зі здатністю індивіда зосереджуватися на утриманні своїх думок. Філософ уважав, що існують дві першооснови світу – тілесна, властивістю якої є протяжність, і душа, властивістю якої є мислення. Р. Декарт прирівнював рефлексію до здатності індивіда відволіктися від усього зовнішнього, тілесного і зосередитися на утриманні своїх думок [42]. Дж. Локк уважав самосвідомість джерелом особливого знання, коли спостереження спрямовується на внутрішню дію свідомості. Для Дж. Локка рефлексія – це увага до того, що відбувається в нас, оскільки «наші ідеї виникають завдяки відчуттям і рефлексії» [95, с. 5]. Д. Юм продовжив роздуми Дж. Локка про рефлексію, стверджуючи, що «ідеї – це рефлексія над враженнями, одержуваними ззовні» [186].

Потужний прорив у філософії самосвідомості здійснила класична німецька філософія, що фактично сформувала іншу парадигму мислення, яка полягала в новому способі освоєння життя людиною як духовною, розумною істотою (І. Кант, І. Фіхте, Г. Гегель). У роботах І. Канта рефлексія стала розглядатись як форма пізнання. Філософ уточнює природу феномена і у своїх працях доходить висновків: 1) рефлексія являє собою психічний акт; 2) рефлексія розглядається як концентрація свідомості на самого себе; 3) рефлексія – це засіб і форма пізнання [63]. Для філософа, рефлексія – це здатність структурувати й організовувати матеріал свідомості, можливість охоплення безлічі знань в одній свідомості. І. Фіхте вважав, що механізм виведення знання – це самосвідомість, або рефлексія [170]. Ця думка пізніше дозволила визначити роль рефлексії в освіті і спосіб отримання рефлексивного знання в науково-пізнавальній і практичній діяльності і стала підґрунтям для розвитку наукової рефлексії. Багатоаспектний аналіз поняття «рефлексія» був проведений Ф. Гегелем [28]. Під рефлексією

учений розумів свідомий діяльнісний процес, який у найрізноманітніших формах створює суб'єктивне інобуття діяльності. Завдяки дослідженням філософа рефлексія набула статусу одного з важливих обґрунтувань філософського аналізу знання.

Рефлексивний підхід продовжив свій розвиток у філософії на початку ХХ століття. У цей період, зауважують О. Головін та В. Кормакова, виокремилися два головні напрями в розробці і розумінні проблеми рефлексії. Перший висвітлював рефлексію як універсальний спосіб аналізу змісту свідомості. Цей напрям освоює феноменологія як метод повернення погляду від природної настанови до трансцендентального життя свідомості. До другого напрямку належить екзистенціалізм, який визначає рефлексію як джерело й основу самосвідомості людини [30, с. 268].

В офіційній філософії радянського періоду впродовж значного часу феномен «рефлексія» лишався поза увагою дослідників, оскільки рефлексія характеризувалася тоді як «термін буржуазної ідеалістичної філософії». Системний розгляд рефлексії у радянській філософії пов'язаний насамперед із науковими дослідженнями В. Лекторського, В. Лефевра, М. Мамардашвілі і Г. Щедровицького [89; 91; 97; 182; 204 та ін.]. Ці вчені ввели такі поняття, як рефлексивні процеси, рефлексивні структури, рефлексивні системи. У роботі «Комунікація, діяльність, рефлексія» Г. Щедровицький пише про те, що «рефлексія є важливим моментом у механізмах розвитку діяльності, від якого залежать усі без винятку організованості діяльності, в тому числі зміст текстів і значення окремих знаків і виразів» [181]. Центральним поняттям у запропонованій теорії діяльності виступає схема так званого «рефлексивного виходу». Індивід виходить із попередньої позиції діяча і переходить у нову позицію – зовнішню, як щодо вже виконаної діяльності, так і щодо майбутньої, проєктованої діяльності. Нова позиція, що характеризується відносно попередньої і майбутньої діяльності, називається «рефлексивною позицією», а знання, що виробляються в ній, є «рефлексивними знаннями», оскільки вони трансформуються щодо знань, вироблених у першій позиції. Рефлексія при

цьому, на думку Г. Щедровицького «ніби припиняє, перериває цей безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі ... Свідомість виступає тут як розрив, як вихід з поглинання безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, зайняття позиції над ним» [181].

Різнобічні і глибокі дослідження проблем рефлексії у радянській філософії забезпечили створення методологічної бази для подальшого психологічного вивчення цього явища. У результаті феномен рефлексії перестав бути виключно філософським і загальнонауковим й інтегрувався у психологію, де набув статусу спеціально-наукового поняття.

Розгляд рефлексії як психологічного феномена був започаткований Д. Дьюї. Учений розумів рефлексію як паузу в судженні на час подальшого дослідження, що дозволяє підтвердити чи спростувати думку або ідею, що виникли [47]. А. Буземан першим запропонував виділити дослідження з рефлексії в особливу галузь і назвати її психологією рефлексії, трактуючи її як «перенесення переживання із зовнішнього світу на самого себе» [за 27, с. 228]. Зауважимо, що в європейській класичній психології кінця XIX – початку XX ст. рефлексія (поряд з асоціацією) була одним з основних пояснювальних принципів функціонування психічного. Однак з 1920-х років під впливом філософії позитивізму і прагматизму, а головне, в результаті поширення біхевіоризму і когнітивізму [див. 5] у зарубіжній, зокрема англо-американській психології втрачається інтерес до проблематики рефлексії. Найбільш виразно зазначена тенденція до витіснення рефлексії з психології пов'язана з біхевіоризмом, який взагалі відмовився від такої категорії, як свідомість. У цьому зв'язку у психології поведінки не знайшлося місця і для поняття рефлексії. Водночас паралельно з біхевіоризмом у зарубіжній психології XX ст. почали розвиватись інші напрями (гештальтпсихологія, женеvська школа, фрейдизм, гуманістична психологія тощо), що постійно критикували біхевіоризм за заперечення ролі свідомості в регуляції та організації поведінки людини. З часом критичне ставлення до біхевіоризму як до парадигми психологічного мислення, що вичерпала себе, набуло фронтального характеру і стало однією з основних передумов

відновлення інтересу в зарубіжній психології, до вивчення рефлексії як особливої психічної реальності [164, с. 32-33].

У європейській психології простежуються два напрями вивчення феномена «рефлексія». Перший ґрунтується на інтроспективній психології, що визнала за рефлексивними процесами основи у функціонуванні психіки, а рефлексування – головним методом дослідження свідомості (гуманістична психологія, гештальтпсихологія, екзистенційна психологія). До другого напрямку належить метакогнітивізм, який розглядає розвиток принципів когнітивної психології і досліджує процеси, що регулюють переробку інформації – метапроцеси [65, с. 23]. Цінність проведених досліджень полягає в тому, що завдяки їм рефлексія набула статусу соціально значущого феномена і закріпилась як одна з категорій психологічної науки, що сприяє розвитку рефлексивного мислення у професійній діяльності.

У радянській психології перші роботи з рефлексії з'явилися у 20-30-х рр. ХХ ст. (П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн), де вона вивчалася на теоретичному рівні для пояснення психічних процесів.

У середині століття активізувалися дослідження проблематики свідомості, інтуїції, наукового мислення, поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, О. Леонт'єв, Я. Пономар'єв), що сприяло виділенню моделей рефлексії: «рефлексивний вихід» (Г. Щедровицький) [184], «система з рефлексією» (М. Розов) [139], «рефлексивне управління» (В. Лефевр) [90].

У 1970-1980-х рр. активно здійснюються експериментальні дослідження рефлексивних процесів у руслі різних напрямів. Ю. Кулюткин, І. Семенов досліджують рефлексивні процеси в психології мислення [84; 143], В. Давидов – у педагогічній психології [37], К. Данилін – у соціальній психології [39], Г. Щедровицький вивчає рефлексивні процеси і їх регуляцію в діяльності [181]. В. Зарецький, І. Семенов, С. Степанов організовують дослідження ролі рефлексії у вирішенні творчих завдань, де рефлексія вперше розглядається як усвідомлення способів, засобів і підстав розумової діяльності, які здійснюють її регуляцію [52].

У середині 1980-х рр. І. Семенов і С. Степанов виділили предмет і метод вивчення рефлексії у психології, що дозволило перейти від пояснювального принципу вивчення рефлексії до її експериментального вивчення як особливої психічної реальності. З таких позицій рефлексія розглядалась як «переосмислення в проблемно-конфліктній ситуації цілісним «Я» змістів своєї свідомості» [145].

На кінець ХХ століття визначилося чотири підходи до вивчення рефлексії (або іншими словами – чотири аспекти вивчення рефлексії): 1) кооперативний (О. Ємельянов, А. Карпов, В. Лепський, В. Лефевр, Г. Щедровицький та ін.) – рефлексія розглядається в аналізі суб'єкт-суб'єктних видів діяльності, а також у проектуванні колективної діяльності з урахуванням необхідності координації професійних позицій і групових ролей суб'єктів, а також кооперації їхніх спільних дій; 2) комунікативний / соціально-психологічний (Г. Андрєєва, О. Бодалев та ін.) – рефлексія тлумачиться як істотний складник розвинутого спілкування і міжособистісного сприйняття, як специфічна якість пізнання людини людиною; 3) когнітивний або інтелектуальний (А. Брушлинський, Т. Корнілова, Ю. Кулюткін, О. Матюшкін, І. Семенов та ін.) – розуміння рефлексії як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії, а також розгляд рефлексії у зв'язку із вивченням механізмів мислення, насамперед теоретичного; 4) особистісний (В. Аллахвердієв, Ф. Василюк, Н. Гуткіна, В. Петренко, В. Петровський, І. Семенов, С. Степанов, А. Шаров та ін.) – рефлексія як побудова нових образів себе, свого «я», в результаті спілкування з іншими людьми та активної діяльності, а також вироблення нових знань про світ.

Узагальнюючи дослідження рефлексії у психології, доходимо таких висновків щодо значення рефлексії у мисленні, комунікативних процесах, у процесах самоосмислення і самосвідомості: рефлексія є проявом високого рівня розвитку розумових процесів (Н. Алексєєв, В. Давидов, А. Зак, Ж. Піаже, С. Рубінштейн); дозволяє людині свідомо регулювати, контролювати своє мислення як з погляду змісту, так і з позиції його засобів (Л. Алексєєва,

І. Семенов, Д. Дьюї); є чинником продуктивності розумової діяльності (І. Ладенко, Я. Пономарьов); допомагає «увійти» в хід рішення задачі іншої людини, осмислити його, «зняти» зміст і в разі необхідності внести необхідну корекцію або стимулювати новий напрям вирішення (Ю. Кулюткин, С. Степанов, Г. Сухобська); є процесом осмислення і переосмислення суб'єктом стереотипів досвіду, що є необхідною передумовою для виникнення інновацій (І. Семенов, С. Степанов); є гарантом позитивних міжособистісних контактів, визначаючи такі партнерські особистісні якості, як проникливість, чуйність, терпимість, безоцінне прийняття і розуміння іншої людини тощо (С. Кондратьєва, В. Кривошеєв, Б. Ломов); забезпечує взаєморозуміння та узгодженість дій партнерів в умовах спільної діяльності, кооперації (В. Лефевр, Г. Щедровицький); стимулює процеси самосвідомості, збагачує Я-концепцію людини, є важливим чинником особистісного самовдосконалення (А. Асмолов, Р. Берні, В. Зінченко); сприяє цілісності й динамізму внутрішнього життя людини, допомагає стабілізувати і гармонізувати емоційний світ, мобілізувати вольовий потенціал, гнучко керувати ним (В. Столін, К. Роджерс).

Упродовж останніх років поняття рефлексії все більше набуває статусу спеціально-наукового, зокрема педагогічного поняття. Цей факт з особливою гостротою ставить проблему виокремлення власне педагогічного змісту цього феномена, позаяк звернення педагогіки до проблематики рефлексії визначається сучасними загальнонауковими передумовами, пов'язаними із запитамі практики.

Аналіз наукової літератури свідчить, що педагогічна рефлексія як об'єкт дослідження стала розглядатися порівняно недавно. Перехід поняття рефлексії у сферу педагогічних знань пов'язаний з роботами Б. Вульфою, Г. Звенигородської, Г. Коджаспірової, В. Метаєваої, Л. Подимової, В. Сластьоніна, І. Юсупова та ін. Вченими зроблено спробу наблизити теоретичні положення до практики роботи вчителя. Дослідники звернули увагу на те, що при вивченні професійних здібностей не беруться до уваги рефлексивні процеси, пов'язані з особливостями педагогічної діяльності, а також умови і способи формування професійної педагогічної рефлексії.

Термін «педагогічна рефлексія» ввели в науковий обіг Б. Вульфів і В. Харькин, які трактували цю категорію як «співвіднесення себе, можливостей свого «Я», своєї діяльності з тим, що вимагає професія педагога, в тому числі, з існуючими про неї уявленнями» [25, с. 72].

Особливістю педагогічної рефлексії є її спрямованість на духовний самоаналіз. Педагогічна рефлексія не може бути заповнена чи компенсована кимось ззовні. Відсутність чи недостатня сформованість педагогічної рефлексії робить учителя повністю залежним від зовнішніх чинників – стимулів, обставин, впливів, перетворює його на функціонера і виконавця чужої волі, а його діяльність на процедуру [62].

Аналіз наукових джерел свідчить, що трактування сутності феномена «педагогічна рефлексія» різноспрямоване, варіюється відповідно до того, в якій предметній галузі дослідники концентрують коло своїх наукових інтересів (професійне мислення, професійне спілкування, професійна діяльність, особистість професіонала, професійний досвід); які суб'єкти педагогічного процесу розглядаються (педагог, учень і т. ін.). Педагогічну рефлексію трактують як джерело теоретичного педагогічного знання (М. Захарченко) [53]; будь-яку іншу професійну рефлексію, але в галузі, що пов'язана з педагогічною діяльністю, зокрема, із власним педагогічним досвідом (Б. Вульфів, В. Харькин) [26]; професійну якість особистості вчителя (Н. Іванцівська, Л. Подимова, В. Сластьонін) [61; 157]; здатність педагога перебувати в аналітичній позиції до своєї діяльності (А. Бізяєва, Ю. Кулюткин) [14; 83]; пізнання вчителем свого внутрішнього світу, аналіз власних думок, дій, переживань щодо професійної діяльності, усвідомлення того, як його сприймають учні, колеги, інші суб'єкти спілкування (М. Дьяченко, Л. Кандилович, А. Маркова) [48; 99]; компонент соціально-перспективних здібностей педагога, що забезпечують процес адекватного сприйняття вчителем своїх учнів (С. Кондратьєва, В. Кривошеєв, Н. Кузьміна, А. Реан) [74; 81; 134].

Порівняльний аналіз терміна «педагогічна рефлексія» у психолого-педагогічній літературі дозволяє виділити низку підходів до вивчення цієї категорії:

1. Дослідження педагогічної рефлексії як професійно-педагогічної якості, тотожної поняттю «здібність» (Г. Коджаспірова, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Реан, Є. Рогов) [72; 81; 100; 133; 138].

2. Діяльнісний напрям, що розглядає педагогічну рефлексію як вид діяльності (А. Бізяєва, М. Віслогузова, І. Котова, Ю. Кулюткин, Л. Мітіна, Г. Сухобська, Ф. Сушкова, Б. Шиянов) [15; 20; 76; 107; 110].

Розмаїття підходів учених до поняття педагогічної рефлексії і її вивчення підштовхує до висновку, що необхідна не конкуренція дефініцій поняття, а єдине розуміння сутності феномена в сучасному освітньому просторі з позицій поліпарадигмального (інтегрального) бачення проблеми. Поліпарадигмальність означає відкритість дослідника до різних бачень проблеми рефлексії в освіті. Важливо лише за будь-яких варіантів і трактувань зберегти його сутнісну настанову, головний критерій, який полягає в затребуваності особистісного рефлексивного прояву в усіх ситуаціях освітнього процесу, в усій багатогранній діяльності педагога, зокрема і вчителя гуманітарних спеціальностей. Зазначене уможливорює висновок, що **педагогічна рефлексія вчителів гуманітарних спеціальностей** є інтегральним особистісним утворенням, механізмом професійного самовдосконалення і самоактуалізації, що виявляється в здатності вчителя займати аналітичну позицію до своєї професійної діяльності і себе як її суб'єкта з урахуванням розвивального потенціалу гуманітарних дисциплін. Рефлексія пов'язана з прагненням вчителя гуманітарних спеціальностей до аналізу, узагальнення, осмислення досвіду своєї діяльності, до її оцінки з позицій соціальної значущості, до конструктивного перетворення професійної діяльності й подальшого самовдосконалення. Такий аналітичний підхід, спрямованість учителя на «зворотний зв'язок», на вміння бачити й оцінювати отриману інформацію з позиції учня, на оцінку результативності та доцільності здійснених ним педагогічних впливів, способів вирішення педагогічних завдань є не тільки

найважливішою умовою розвитку професіоналізму вчителя гуманітарних спеціальностей, а й основою його педагогічної культури. Таким чином, *сутність професійної педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей* – процес пізнання педагогом себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних професійно значущих якостей і знань, самооцінка і коригування власної професійної педагогічної діяльності, встановлення та підтримання міжособистісних стосунків (з учнями, колегами) [149].

Середовищем для реалізації педагогічної рефлексії учителями гуманітарних спеціальностей є педагогічна діяльність. А. Бізяєва підкреслює значимість рефлексії саме для сфери «людина-людина», до яких належать і вчителі гуманітарних спеціальностей, педагогічна діяльність яких має дослідницький, нерегламентований характер і вимагає підвищеної рефлексії в пізнанні людиною самої себе і загостреного почуття відповідальності за іншу людину [14]. У дослідженнях О. Анісімова, В. Метаєвої, П. Тейяр де Шардена, М. Уеллеса значна увага приділяється механізмам, які стимулюють «запуск» рефлексії. На думку вчених, рефлексія виникає внаслідок утруднення в діяльності і є умовою її продовження. Під утрудненням розуміють «суб'єктивне відчуття неможливості отримати результат у діяльності, процес фіксації невдоволеності станом діяльності» [11, с. 29]. П. Тейяр де Шарден у своєму дослідженні «Феномен людини» пише: «рефлексія вступає у свої права там, де існує дефіцит розуміння» [167, с. 28]. М. Уеллес зауважує, що «рефлексивний компонент у роботі вчителя об'єктивно виникає з принципової неможливості створити якийсь універсальний довідник з уже готовими порадами та рекомендаціями на всі випадки життя. Освітній процес настільки динамічний, мінливий, що не можна раз і назавжди освоїти всі секрети педагогічної праці. Те, що безвідмовно діяло сьогодні, вже завтра може виявитися недостатнім або навіть непридатним. З цієї причини викладацька діяльність за своєю природою є творчою, а вчитель – рефлексуючим професіоналом, який безперервно аналізує свою роботу» [207]. Процедура діяльнісної рефлексії, на думку В. Метаєвої, охоплює три основні етапи: аналіз діяльності, критику попередньої діяльності на

основі аналізу та пошук нового зразка, нової норми діяльності [104, с. 24]. Таким чином, діяльність з утрудненням є джерелом розвитку самої діяльності і її суб'єкта, саме вона формує потребу практики типізувати її для вироблення способу подолання труднощів, що є за своєю сутністю методологічною проблемою в дослідженні рефлексії. Рефлексія з'являється при виникненні нездоланих труднощів у функціонуванні практики, в результаті яких не виконується практична норма (потреба). Рефлексія в такому випадку – це вихід практики за межі себе самої, і в цьому сенсі вона може розглядатись як інобуття практики, а саме як процедура, що здійснює зняття практичних труднощів. Відповідно, рефлексія може вести до розвитку й оновлення практики, і отже, може розглядатись як зверненість практики на себе.

Для того щоб рефлексія стала інструментом або засобом вирішення проблем, необхідне доведення розуміння рефлексії до прикладного рівня. У цьому випадку рефлексія дозволяє визначити правила, зразки діяльності і на основі цього змінити свою діяльність і себе в ній, знайти нову норму. Важливість прикладного боку рефлексії підкреслив Г. Щедровицький [185], а В. Краєвський назвав такий тип рефлексії нормативним [77, с. 74].

Відсутність єдиного підходу до розуміння рефлексії передбачає побудову різних класифікацій її типів/видів. У більшості наявних концептуальних моделей рефлексії центральною ланкою є дослідницька позиція педагога, заснована на здатності інтегрувати свій досвід, теоретичні знання і професійно-соціальні ціннісні орієнтації. На основі цього положення виділяють такі види рефлексії, як прогностична, синхронна, ретроспективна, панорамна рефлексія на «себе», «на предмет», «на учня» (А. Бізяєва) [14, с. 93-110]; логічна (рефлексія в галузі мислення, предметом якої є зміст діяльності індивіда), особистісна (рефлексія в галузі афективно-потребнісної сфери, пов'язана з процесами розвитку самосвідомості), міжособистісна (рефлексія щодо іншої людини, спрямована на дослідження міжособистісної комунікації) (Н. Гуткіна) [33]; смислова і предметна рефлексії (підстава для їх розрізнення – наявність / відсутність специфічних засобів і методів) (Г. Щедровицький) [183, с. 26]; ретроспективна

рефлексія (у формі ретроспективного відновлення історії акту діяльності) і проспективна (динаміка переживання потреби в ході здійснення діяльності і знайдена новизна в системі предметних умов) (В. Петровський) [122, с. 14]; особистісна, інтелектуальна, кооперативна, комунікативна (С. Степанов, І. Семенов) [163, с. 100-101]; особистісна (образ Я: реальний та ідеальний) і соціально-перцептивна (образ Я очима інших людей) (Б. Вульф) [25, с. 73]; особистісна, інтелектуальна та діяльнісна (В. Метаєва) [104]; формальна і змістова (В. Давидов, С. Неверкович, Н. Самоукина) [36, с. 34]; аналітична і синтетична (І. Ладенко) [87, с. 17]; соціально-перцептивна (переосмислення, повторний огляд педагогом власних уявлень і думок, що в нього сформувалися про учнів у процесі спілкування з ними), комунікативна (усвідомлення суб'єктом того, як ставляться до нього інші, як вони його сприймають і оцінюють («Я – очима інших»)), особистісна (осмислення власної свідомості і дій, самопізнання) (С. Кондратьєва, Б. Ковальов) [69].

Сутність педагогічної рефлексії розкривається через функції, що є різноманітними і тісно взаємопов'язаними. З позиції філософії, функція визначається як зовнішній прояв властивостей якого-небудь об'єкта в певній системі. З цього погляду, функції педагогічної рефлексії є властивостями, знання яких збагачує уявлення про неї і дозволяє її розвивати. Вчені виокремлюють такі функції педагогічної рефлексії [15; 54; 108; 135; 140]:

- підвищує продуктивність педагогічної діяльності (А. Реан);
- «забезпечує усвідомлене ставлення суб'єкта до здійснюваної діяльності», детермінує продуктивні та інноваційні якості творчого мислення (С. Рубінштейн);
- здійснює системну цілісну регуляцію педагогічної діяльності, що виявляється в індивідуальному стилі діяльності (Б. Ковальов);
- впливає на рівень професіоналізму, педагогічної майстерності, який виявляється в здатності суб'єкта до постійного особистісного і професійного самовдосконалення та творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу та саморегуляції (А. Бізєва);

- сприяє подоланню та запобіганню таких негативних явищ, як ранні «педагогічні кризи», «педагогічне виснаження» (Л. Мітіна);
- оберігає педагога від професійної деформації, дозволяє подолати розгляд педагогічних явищ з одного стереотипного погляду (Р. Смирнова);
- впливає на професійну адаптацію молодого викладача в ході оволодіння педагогічною діяльністю (Е. Зеєр).

В аспекті започаткованого дослідження доцільно зупинитися на уточненні зв'язку понять «рефлексія» і «компетентність» і визначенні місця рефлексії у структурі професійної компетентності вчителів гуманітарних спеціальностей [153].

У сучасних дослідженнях з розвитку професійної компетентності (А. Деркач, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Метаєва, І. Семенов, А. Хуторської) [46; 54; 55; 104; 175] рефлексія розглядається і як один із складників компетентності, і як її системотвірний елемент, і як умова її розвитку.

Одним з перших авторів, хто розглядав категорію «рефлексивна компетентність», була О. Поліщук. Згідно з її дослідженнями, рефлексивна компетентність – професійна якість особистості, що дозволяє найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує процес розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягнення її максимальної ефективності та результативності [126]. У подальших дослідженнях відбувається уточнення цього феномена. Зокрема, С. Степанов, О. Поліщук та І. Семенов визначають рефлексивну компетентність як складне утворення, до структури якого входить: знання про рольову структуру і позиційну організацію колективної взаємодії (кооперативний тип рефлексії); уявлення про внутрішній світ іншої людини, причини тих чи тих її вчинків (комунікативний тип рефлексії); вчинки, поведінка та образи власного «я» як індивідуальності (особистісний тип рефлексії); знання про об'єкт і способи дії з ним (інтелектуальний тип рефлексії) [162]. В. Метаєва детермінує рефлексивну компетентність як акмеологічний феномен, що сприяє досягненню найвищих результатів у діяльності, і визначає її як метакомпетентність [104]. Професіонал,

який володіє рефлексивною компетентністю і рефлексує свій досвід, на думку Н. Самоукіної, повинен: 1) володіти способами аналізу власних досягнень, а також помилок і невдач; 2) знати сильні і слабкі особливості свого характеру й інтелекту; 3) володіти способами саморегуляції (самоконтролю, стримування, активізації тощо); 4) вміти правильно оцінювати об'єктивні умови ситуації, дії інших людей і власні дії; 5) вміти змінювати самого себе, розвиватись і вдосконалюватись [141, с. 16].

У дослідженнях, присвячених вивченню сутності рефлексивної педагогічної компетентності, підкреслюється, що це новоутворення є «інтегративною якістю особистості, що характеризує ступінь освоєння сукупності рефлексивних компетенцій, необхідних для ефективної професійної діяльності. Сукупність рефлексивних компетенцій охоплює характеристику професійно-особистісних якостей педагога, його готовність і здатність до рефлексивної діяльності з використанням знань, умінь, навичок, професійного і життєвого досвіду» [166, с. 16]. Учені визначають у структурі рефлексивної педагогічної компетенції такі складники: когнітивний, операціональний та особистісний компоненти (Л. Калініна, Ю. Кушеверська, Т. Яркіна); мотиваційно-цільовий, процесуально-змістовий, емоційно-вольовий і контроль-оцінний блоки (Г. Полякова, І. Стеценко).

Таким чином, педагогічну рефлексію вчителів гуманітарних спеціальностей розуміємо як інтегральне особистісне утворення, механізм професійного самовдосконалення і самоактуалізації, що виявляється у здатності вчителя займати аналітичну позицію до своєї професійної діяльності і себе як її суб'єкта з урахуванням розвивального потенціалу гуманітарних дисциплін. Рефлексія вчителів гуманітарних спеціальностей – здатність, яку можливо розвивати, і найбільш ефективно цей розвиток відбувається в умовах спеціально організованої діяльності. У дефініції «педагогічна рефлексія» доцільно, на наш погляд, виокремити певні концептуальні положення, що визначатимуть у подальшому стратегію роботи з її формування у вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті: будь-яка рефлексія передбачає сумнів –

у собі, своїй позиції, своїх можливостях, які можуть призвести до песимістичних результатів (пасивність, бездіяльність, невіра в успіх) або оптимістичних, що спонукають до активності, подолання себе й обставин, пошуку і реалізації способів самоствердження; рефлексія є не стільки констатацією наявності чи відсутності професійних якостей, скільки стимулюванням їх розвитку, збагачення і посилення; рефлексивні процеси можуть бути як спонтанними, так і спеціально організованими і керованими, що важливо для набуття рефлексивного досвіду в системі післядипломної підготовки фахівців.

1.1.2. Методологічні орієнтири формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Схарактеризуємо методологічні засади формування моделі освітнього процесу.

Важливим чинником побудови раціональної моделі експериментального освітнього процесу є визначення методологічних підходів його організації. Зафіксуємо вихідний для нас зміст поняття «підхід» як певної позиції, погляду, що зумовлює дослідження, проектування, організацію того чи того явища (у нашому випадку – освітнього процесу). Підхід тлумачиться як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [123]. Отже, підхід визначається певною ідеєю, концепцією, принципом і центрується на основних для нього одній чи двох-трьох категоріях.

Оскільки до експериментального освітнього процесу були залучені дорослі професіонали, домінантним було визначено акмеологічний підхід. Цей підхід вважається одним з ключових у сучасній системі професійної підготовки вчителя, оскільки він зорієнтований на створення умов для самореалізації особистості професіонала. Цю тезу доводять дослідження К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, І. Котової, Н. Кузьміної, Л. Лідака, І. Семенова, Є. Шиянова та ін. [1; 4; 6; 7; 80; 92; 179].

Слово «акмеологія» походить від давньогрецького «акме» і має значення «вища точка, розквіт, зрілість, найкраща пора». Акмеологія як міждисциплінарна наука виходить із робіт Б. Ананьєва в царині людинознавства та акмеологічних

ідей педагогіки Н. Кузьміної, що відкрила антропологічне коріння самовдосконалення, рефлексії та мудрості людини. А. Деркач зауважував, що в цій науці поєдналися дві ланки одного задуму – знання про людину і її зміна – розвиток. У цьому зв'язку виникла тенденція пошуків прогресу не в удосконаленні соціальних систем і їх управління, не в нескінченному вдосконаленні техніки, а в узгодженні соціальних і технічних систем з людиною на основі оптимізації їх співвідношення та оптимізації діяльності її суб'єкта. Перетворення особистості в нову – вищу якість суб'єкта змінює спосіб стихійного функціонування системи. Саме в цьому, на думку вченого, виявляється основний закон перетворення психічних процесів, здібностей, властивостей особистості в засоби «забезпечення» оптимального здійснення діяльності [45, с. 150-151]. Акмеологія ґрунтується на психології дорослих, обґрунтовує психологічні закономірності навчання на етапі зрілості (відбір організаційних форм, методів і технологій навчання, індивідуальних і групових форм роботи з дорослими) і його психологічні умови (мотиви, спрямованість, інтереси, нахили, загальні й особливі здібності суб'єкта, організація освітнього та професійного середовища, доступ до культурних цінностей тощо).

Важливим акмеологічним законом в аспекті започаткованого дослідження виступає «закон самовираження особистості у професії» [45, с. 165]. Вважаємо, що професійна діяльність дає можливість особистості розкритися найповніше, оскільки саме в ній людина прагне реалізувати свої якості, індивідуальність, досягти професіоналізму. Особливого значення в розгляді поняття професіоналізм акмеологія надає рефлексії. Рефлексивна самоорганізація є однією з умов досягнення акмеологічних показників у діяльності. Ускладнення рівня рефлексивної самоорганізації, більш високий ступінь володіння механізмом рефлексії означають вищий рівень професіоналізму. Повна рефлексивна самоорганізація є умовою досягнення акме – найвищого результату у професійній діяльності, що супроводжується високими особистісними досягненнями.

В організації експериментального освітнього процесу щодо формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей урахували низку організаційно-процесуальних особливостей рефлексії, покликаних забезпечити досягнення акмеологічних показників. По-перше, оскільки умови для виникнення рефлексії та її ефективність зростають в інноваційних системах, забезпечували відповідне інтенсивне рефлексивне освітнє середовище в системі післядипломної освіти, що володіє потенціалом для розвитку, загальними позитивними настановами, гуманістичною основою, зверненням до самої людини. По-друге, занурювали слухачів в активну рефлексивно-спрямовану освітню діяльність, завдяки якій вони постійно осмислювали, переживали те, що з ними відбувалося, розмірковували над собою у процесі побудови свого життя і організації своєї діяльності. По-третє, оскільки рефлексія є передумовою не тільки цілеспрямованої зміни себе, але й усіх аспектів життєдіяльності, в тому числі і професійної, формували рефлексію в цілісному процесі життєдіяльності, в якому особистісне і професійне нероздільні. Насамкінець, оскільки рефлексія в критичній реконструкції дій людини передбачає її сумніви в собі, своїй позиції, своїх можливостях, учили вчителів гуманітарних спеціальностей сприймати й оперувати рефлексією не як явищем, що провокує пасивність, бездіяльність, зневіру в успіху, а як механізм, що пробуджує активність у подоланні себе та обставин, у пошуку і реалізації способів самоствердження.

Іншим ключовим методологічним підходом до організації освітнього процесу було визначено інтегративний. Виходили з того, що одним з основних новоутворень особистості сучасного вчителя гуманітарних спеціальностей внаслідок залучення до післядипломної освіти, є динамічна внутрішня картина світу. Розвитку динамічності (здатності до самозміни, що ґрунтується на рефлексії) слугує певна система знань, що має в основі інтегративний підхід до її формування. Феномен інтеграції у змісті післядипломної педагогічної освіти є складним, багатомірним як за окремими аспектами, так і за концептуальним розумінням самої сутності інтеграції в освіті. «Інтеграція» (від лат. *integer* – цілий) означає створення нерозривно пов'язаного, єдиного, цілісного. М. Левіна

підкреслює, що інтеграція – це «не емпіричне об'єднання довільної безлічі елементів процесу навчання, пов'язаних лише ситуативно, а перехід кількості в якість. Це взаємопов'язана і взаємозумовлена цілісність процесу навчання, що володіє властивостями, які відсутні у її складових компонентів (цілей, змісту, методів, форм тощо). Це відкриття нових зав'язків і відносин між компонентами шляхом включення в нові системи зав'язків» [88]. У загальній масі інтеграційних процесів відбувається безперервне збільшення ваги вищих, найбільш кардинальних і складних видів синтезу знань.

У конструюванні змісту освіти на інтегративній основі особливу роль відіграє визначення системотвірного чинника чи стрижня – пошук основи для об'єднання. Визначити системотвірний чинник (інтегратор) – значить «виявити домінанти, що ведуть до організації певних компонентів у систему, з'ясувати специфічні підстави можливих зв'язків між ними» [127, с. 56]. В аспекті започаткованого дослідження таким інтегратором було обрано поняття педагогічної рефлексії. В організації освітнього процесу в цьому зв'язку спиралися здебільшого не на предметну, а на об'єктну інтеграцію знань. Виходили з того, що предметна інтеграція знань хоч і дозволяє прискорити процес практичного оволодіння об'єктом (у нашому випадку – педагогічною рефлексією у низці модулів соціально-гуманітарних і професійних дисциплін, що передбачені змістом освітнього процесу в межах курсів підвищення кваліфікації), але суттєво позначається на повноті здобутих знань і вмінь. Усебічне, цілісне вивчення будь-якого об'єкта може бути досягнуте лише при концентрації знань про всі його сторони в межах єдиної науки (в освіті – навчальної дисципліни), тобто в результаті здійснення об'єктної інтеграції знань. Відтак, було розроблено і впроваджено в освітній процес інтегративний спецкурс «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей». Такий підхід дозволив досягнути компактності знань, особливо актуальної в умовах зростання обсягу інформації, а також сприяв мінімізації часу та зусиль, необхідних для формування рефлексивних умінь учителів. Реалізація в освітньому процесі принципу «інтегративного узгодження» забезпечувала

виявлення подібного і відмінного між «старим» і «новим» знанням, спряла розв'язанню суперечностей. Набуті знання і досвід забезпечували розширення погляду на ситуацію, її інтерпретацію і рефлексію з різних перспектив.

Третій концептуальний підхід – особисто-діяльнісний, що є провідною стратегією гуманізації освіти і вимагає якісно нової практики взаємодії між суб'єктами освітнього простору. У центрі особистісно-діялісного підходу – діяльність і особистість, а його основне призначення полягає у створенні умов для самореалізації останньої, виявленні та розвитку її творчих можливостей, власних поглядів, своєрідної технології діяльності.

Сутнісними ознаками особистісно зорієнтованого навчання є діагностувально-стимулювальний спосіб організації навчального пізнання; діялісно-комунікативна активність суб'єктів навчання; проектування індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності; якнайповніше врахування в доборі змісту, в методиках, стимулах навчання та системі оцінювання діапазону особистісних потреб; гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників освітнього процесу. При цьому, як зауважують Є. Шиянов і Д. Недбаєва, у процесі реалізації особистісно-діялісного підходу домінантним повинен стати розвиток «потреби бути особистістю» [180].

У межах діялісного підходу в поняття об'єкта включається зміст активності суб'єкта. Особистісно розвивальну функцію виконує та діяліність, яка детермінує характер основних соціально-моральних і професійно значущих новоутворень особистості. Реалізація особистісно-діялісного підходу вимагає рефлексивного типу управління освітньо-професійною діяліністю. У цьому зв'язку намагалися так організувати освітній процес, щоб викладач / андрагог не просто ставив цілі, але й прагнув, щоб вони були прийняті вчителями / слухачами; не лише розробляв способи досягнення цих цілей, але й створював умови для їх освоєння; не просто оцінював результат діяліності, але й розвивав у вчителів гуманітарних спеціальностей здатність до самоаналізу і самооцінки. Вчителів, у свою чергу, заохочували до активності і суб'єктності в освітньому процесі. Навчання на основі виконання й освоєння різноманітних видів

діяльності перетворювалося в активний освітньо-пізнавальний процес, у якому акцент переміщувався з інформування на самооволодіння знаннями і вміннями [161]. На думку А. Хуторського, дидактичний принцип рефлексії означає опору в навчанні на глибокий дослідницький аналіз знань, їх подальше вдосконалення та збільшення [176].

Педагогічна рефлексія здатна виявлятися і формуватися в діяльності. Діяльнісний підхід у формуванні педагогічної рефлексії дозволяє виявити наявність утруднень і вивести їх на рівень розв'язання. Педагогічна рефлексія в діяльності – «це процес послідовних дій (від утруднення – сумнівів – до обговорення їх із самим собою, пошук виходу з утруднення, норми і дії)» [86, с. 44]. Діяльність і рефлексія перебувають у нерозривній єдності: зміни в діяльності призводять до зміни в рефлексії, зміни в рефлексії ведуть до змін у діяльності. Рефлексія – це психічний механізм, що забезпечує існування людської діяльності, який не зводиться до мислення, свідомості, самосвідомості, волі. Рефлексія – це внутрішня частина діяльності, психологічна її частина; її передумови закладені природою в кожній людині у вигляді фізіологічного механізму зворотного зв'язку – рефлексів [144].

Особистісно-діяльнісний підхід розглядали як єдине ціле, оскільки перебільшення одного з компонентів призводить до серйозних помилок, коли вся підготовка вчителя гуманітарних спеціальностей зводиться до формування частково-методичних умінь, у той час як сама особистість, її індивідуальне становлення залишаються поза межами спеціального вивчення.

Ефективність експериментального освітнього процесу значною мірою визначається адекватністю добору принципів навчання. Принципи навчання у вітчизняній педагогіці розуміють як «основу, на яку треба спиратись і якою необхідно керуватися» (З. Курлянд) [121, с. 109], як «основні вихідні положення теорії навчання» (С. Гончаренко) [32, с. 270]. В аспекті започаткованого дослідження спиралися на три групи дидактичних принципів.

Першу групу склали загальнодидактичні принципи, що визначають організацію освіти дорослих у цілому. Головний принцип навчання дорослих –

його обов'язкова *результативність*, гарантія отримання потрібного дорослому учневі результату, що в чомусь поліпшує якість його життя. Істотним принципом є *валеологічність досягнення результатів*. Щоб досягти потрібних результатів, дорослий здебільшого готовий багато працювати, але в міру своїх можливостей – часових, фізичних, оскільки має значну кількість обов'язків у житті, багато з яких є значущими, незамінними для нього. Він, звичайно, може переступити через себе і ці обов'язки, але робити це нормою не може і не повинен. Таким чином, природне вписування навчання в життя, без витіснення ним інших функцій, особливо важливе в освіті дорослих. *Розвиток творчого потенціалу* будь-якої людини, її прихованих здібностей робити те, чого вона не робила до навчання, є найважливішим психолого-педагогічним принципом освіти дорослих. Навчання при цьому будували так, щоб впливати на відкритість учителя до нового, подолання стереотипів, гнучкість його мислення. З-поміж інших принципів цієї групи відзначимо також *пріоритетність самостійного навчання*, коли саме самостійна діяльність дорослих учнів стає основою їх навчальної роботи; право дорослих на *вибірковість*, що реалізується в індивідуалізації освітнього маршруту; *системність навчання*, що передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання результатів; *психологічна комфортність*, можливість спілкування всіх з усіма.

Друга група принципів визначається ідеями післядипломної освіти педагогічних кадрів, зокрема підвищення кваліфікації учителів. Тут насамперед відзначимо *неперервність* підвищення кваліфікації протягом усього періоду педагогічної діяльності; спрямованість на всебічний і гармонійний *розвиток особистості вчителя*; *випереджальний характер* підвищення кваліфікації з урахуванням перспектив розвитку освітньої системи, досягнень педагогічної науки й актуального педагогічного досвіду; *принцип суб'єктності*, згідно з яким слухач курсів підвищення кваліфікації розглядається як активний елемент, один з рівноправних суб'єктів освітнього процесу; *принцип рефлексивності*, що означає осмислення суб'єктами навчання всіх параметрів освітнього процесу і своїх дій з його організації.

Третя група принципів визначала формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у процесі підвищення кваліфікації у системі післядипломної освіти. Насамперед відзначимо *принцип опори на соціальний і професійний досвід*, який використовується як одне з джерел навчання вчителя. Цей принцип підтримується ідеєю контекстності навчання (А. Вербицький) [19], відповідно до якої навчання, з одного боку, спрямоване на досягнення дорослим, що навчається, життєво важливих цілей, зорієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, а з іншого, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, і його просторових, часових, професійних, побутових умов. Смысл, який вилучається з досвіду, має рефлексивний характер. Відзначимо також *принцип рефлексивного управління* підвищенням кваліфікації учителя. «Рефлексивне управління підвищенням кваліфікації» розуміємо, услід за З. Возговою, як полісуб'єктну діалогічну взаємодію викладача / андрагога і слухачів / учителів, у якій «зв'язки здійснюються переважно у вигляді рефлексивних процесів і яка забезпечує саморозвиток учителя на основі власних тенденцій за допомогою передання учасникам підвищення кваліфікації засад, що дозволяють перевести їх у позицію інтенсивного самоуправління» [21, с. 198]. Складне рефлексивне управління як управління переосмисленням довколишньої дійсності (зовнішньої і внутрішньої) в керованій системі підвищення кваліфікації покликане забезпечити системну рефлексію цілісного досвіду вчителя. У цьому випадку її можна розглядати і як зворотний зв'язок, і як рефлексивний вихід, і як переосмислення змісту ціннісного досвіду вчителя. Інша особливість рефлексивного управління пов'язана з такою важливою категорією в теорії управління, як зворотний зв'язок. Рефлексивне управління характеризується здійсненням зворотного зв'язку на міжособистісному, індивідуально-груповому і міжгруповому рівнях у вигляді рефлексивних процесів, що забезпечує корекцію викладачем і слухачем своїх позицій у ході взаємодії і створює умови для її реалізації за типом діалогу. *Принцип партисипативності* – невід'ємний складник процесу формування індивідуальної освітньої траєкторії у системі

підвищення кваліфікації. Партисипативність передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію для вироблення і реалізації спільного вирішення якоїсь проблеми. Реалізація принципу партисипативності передбачає, що андрагог-фасилітатор спирається на такі постулати: взаємодоповнюваність здібностей слухачів у групі і спільність основних ціннісних настанов забезпечує повноцінне використання їхніх індивідуальних можливостей і особливостей при досягненні спільних цілей; необхідна наявність осмисленого професійного співробітництва між слухачами в групі; цілі повинні формулюватися таким чином, щоб енергія групи могла бути конструктивно спрямована на їх досягнення; слухачам необхідно активно брати участь в аналізі професійних освітньо-пізнавальних завдань, плануванні спільних дій, оцінці (самооцінці) отриманих результатів.

Таким чином, освітній процес із формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей необхідно будувати з урахуванням акмеологічного, інтегративного і особистісно-діяльнісного підходів на основі трьох груп принципів – загальнодидактичних, що визначають організацію освіти дорослих у цілому; принципів, що визначають організацію післядипломної освіти педагогічних кадрів, зокрема підвищення кваліфікації учителів; спеціальних принципів, що визначають формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у процесі підвищення кваліфікації у системі післядипломної освіти.

1.2. Професійна підготовка вчителів гуманітарних спеціальностей в умовах післядипломної освіти: рефлексивна парадигма

Орієнтація на європейські стандарти якості підготовки фахівців, розширення міжнародної співпраці і входження України до єдиного освітнього європейського простору, потреба в реалізації вітчизняних освітніх концепцій детермінують потребу в інтенсифікації розвитку післядипломної освіти, насамперед педагогічної, оскільки саме від учителя залежить формування успішної особистості, яка забезпечить зростання в економічній, соціальній і культурній сферах держави.

Проблеми неперервної і зокрема, післядипломної освіти останнім часом привертають усе більшу увагу представників вітчизняної та зарубіжної наукової думки. Філософський аспект розвитку неперервної освіти відображено в працях вітчизняних учених В. Андрущенко, А. Богуш, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Олійника та ін. [17; 49; 58; 78; 112; 113; 115]. Теоретико-методологічні засади розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні обґрунтували Є. Голобородько, А. Зубко, Н. Клокар, Н. Клясен, А. Кузьмінський, В. Олійник, В. Примакова, Н. Протасова, В. Пуцов, В. Химинець та ін. [29; 57; 66; 68; 82; 125; 128; 130; 131; 173]. Післядипломна освіта описана в науково-педагогічній літературі як предмет андрагогіки (Б. Вульфів, С. Вершловський, С. Змеєв, Ю. Кулюткин, А. Марон, В. Подобед, Г. Сухобська [8; 24; 56; 127; 158]), виокремлено її сучасні парадигмальні характеристики (В. Берека, Л. Гончаренко, Л. Даниленко, Г. Дегтярьова, В. Метаєва, В. Пуцов; Т. Сорочан, О. Чубарук, В. Швидун та ін. [31; 38; 41; 104; 124; 160; 177; 178]).

Насамперед уточнимо контент поняття «післядипломна освіта» й основні парадигмальні вимоги до її організації.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту», післядипломна освіта тлумачиться як «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду» [51].

Дослідники (Н. Волкова, Ф. Перрену, Н. Протасова, В. Пуцов та ін.) трактують поняття «післядипломна освіта» як багатоманітне і багатоаспектне явище, спрямоване на виконання низки завдань, основним з яких визначено: підготовку фахівців до виконання посадових функцій в умовах модернізації освіти і суспільства [197, с. 54]; приведення їхнього професійного рівня кваліфікації у відповідність до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних і виробничих потреб [22, с. 32; 131, с. 8]; побудову і реалізацію програми професійного вдосконалення [130, с. 23]. С. Калабр наголошує на тому,

що післядипломна освіта є ціложиттєвим процесом, який забезпечує послідовний розвиток творчого потенціалу особистості та всебічне збагачення її духовного світу [192, с. 47].

Післядипломна освіта більшою мірою, ніж зараз, має змістити акценти з «донавчання» на освіту особистості. Феномен «освіта», як зазначається в аналітичних доповідях Ради Європи, передбачає «загальне внутрішнє спонукання людини до продовження свого розвитку протягом усього життя» [201]. У цьому сенсі вона, власне, співіснує із самим життєвим процесом. Сутність освіти полягає в тому, що вона, переробляючи й акумулюючи досвід минулого, інтегруючи його в нові смисли і цінності, нестримно спрямована в майбутнє [104, с. 97].

У цьому зв'язку післядипломна освіта набуває випереджального характеру і ставить за мету підвищення інтелектуального і професійного потенціалу особистості. Випереджальна освіта дорослих, у якій людина виступає в ролі повноправного суб'єкта освітньої діяльності, значною мірою зміцнює її особистісні позиції в теперішньому і, що особливо важливо, в майбутньому. Випереджальний характер освіти дорослих зумовлюється її орієнтацією на розвиток «відкритого мислення», що дозволяє людині інтерпретувати конкретні ситуації повсякденного і суспільного життя в широкому контексті, бути толерантною до незвичного, прогнозувати свій розвиток, критично і конструктивно оцінювати чужу і власну поведінку.

Зміна парадигмальних характеристик післядипломної освіти, на погляд В. Метаєвої, має відбутися в таких напрямках: у змісті освіти повинні домінувати ціннісні, змістотвірні, гуманістичні і творчі компоненти життя; необхідно розвивати здібності професіонала адекватно орієнтуватись і гідно діяти в сучасній соціокультурній ситуації; слід формувати здатність по-новому працювати з інформацією; важливо збагачувати власним досвідом зміст професійної діяльності; необхідно розвивати прогностичні здібності для оптимального вирішення життєво важливих і професійно значущих ситуацій і стратегічного проектування свого розвитку [104, с. 106-107].

Особливості сприйняття дорослого, що навчається, визначають концепцію його поведінки в освітньому процесі: 1) дорослий, що навчається, освоює знаннєвий досвід як соціально і психологічно зріла особистість, відповідальна перед соціумом і собою за свій вибір і дії, саморегульована і самокерована. Це визначає і мотивацію пізнання дорослої людини, і регуляцію нею освітнього процесу, і її оцінку ефективності власної діяльності; 2) дорослий уводить у зіставлення з об'єктивним досвідом, який він освоює, власний досвід, інший за обсягом і за якістю узагальнення, але особистісно значущий; 3) доросла людина включає в процес взаємодії загальнолюдського й особистісного досвідів такий механізм пізнання, як соціальний інтелект (сформовані і закріплені в тривалому життєвому досвіді структури розумової діяльності та індивідуалізовані якості розуму); 4) зміст, на основі якого здійснюється вивчення об'єктивного досвіду, специфічний. Освоєння системи знань відбувається не у формі донавчання або перенавчання, освоєння нового знання, а у формі необхідного звернення до різних видів інформації, представлених у культурних джерелах [104, с. 124-125]. Основні концептуальні положення післядипломної освіти є актуальними і для такого її різновиду, як післядипломна педагогічна освіта.

У сучасних нормативних документах післядипломна педагогічна освіта визначається другою фазою неперервної освіти, у якій відбувається збагачення професійної та загальної культури вчителя (першу фазу складає вишівська підготовка – формування професійної культури фахівця). Такий підхід відповідає загальноєвропейському баченню післядипломної освіти, засновується на реалізації принципу «навчання впродовж життя» і передбачає бажання і можливість учителя підвищувати свій професійний рівень протягом усього періоду педагогічної діяльності.

Післядипломну педагогічну освіту розуміємо, услід за С. Крисюком, як соціальний феномен, компонент неперервної освіти, котрий у процесуальному аспекті виступає як соціальна діяльність, цільовою орієнтацією якої є цілісний розвиток особистості педагога, включаючи саморозвиток і самовдосконалення, безперервне збагачення її творчого потенціалу; в інституційному – це освітній

комплекс, система формальних і неформальних закладів і форм навчання, які дозволяють кожному працівнику освіти задовольняти різноманітні освітні та професійні потреби [79, с. 13]. У поданому визначенні започатковано, а в дослідженні А. Кузьмінського чітко прописано два основні виміри існування післядипломної педагогічної освіти із соціально-філософських позицій: 1) розвиток педагога-професіонала й особистості та 2) система освітніх закладів, що забезпечують організаційну і змістову єдність удосконалення підготовки педагогічних працівників [82]. Подібного погляду дотримувались у своїх дослідженнях і науковці А. Зубко, О. Косигіна, Л. Ляхоцька, В. Примакова, Н. Протасова, В. Пуцов, В. Химинець та ін., які розрізняли, уточнювали та обґрунтовували контент цих понять.

Післядипломна педагогічна освіта за відносно нетривалий період свого існування в Україні виокремилась у потужну галузь, сформувалась як поліфункціональна продуктивна система, що здатна розв'язувати безліч освітніх завдань. Ефективність функціонування системи післядипломної педагогічної освіти залежить від спроможності реагувати на актуальні, часто невідкладні завдання, які ставить перед освітою сучасне життя.

Аналіз становлення і розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні підтверджує думку про її еволюційний розвиток і залежність від вимог, які в ті чи ті часи висувалися державою та суспільством до освіти загалом, і післядипломної освіти, зокрема. Дослідження науковців (В. Примакова) підтверджують, що незмінною метою вітчизняної післядипломної освіти впродовж розвитку галузі було підвищення професійної кваліфікації учителів. Натомість в аспекті змінного складника, цілі галузі постійно оновлювалися, що детермінувало зміни в завданнях, пріоритетних напрямках, змісті її діяльності [128, с. 321].

Так, у 40-60-і роки ХХ століття пріоритетною метою післядипломної педагогічної освіти фактично була ідейно-політична підготовка фахівців, що здійснювалась у спеціально створених закладах. Діловій кваліфікації, як переконливо доводить аналіз документів, надавалося хоча й важливого, проте не

першорядного значення. Основне завдання полягало в наданні вчителям необхідних професійних (теоретико-методичних) знань і практичних умінь, формуванні їхньої ідейно-політичної зрілості.

Пізніше, впродовж 70-80-х років ХХ століття, у меті домінувала спрямованість на підвищення теоретичного рівня професійної готовності до викладання навчальних дисциплін; важливим залишалось і завдання формування в педагогів марксистсько-ленінського матеріалістичного світогляду, адже характерною ознакою галузі продовжували залишатися контамінація професійної підготовки з політичною освітою педагогічних кадрів. Водночас до позитивних тогочасних змін можна віднести актуалізацію завдань розвитку професіоналізму, педагогічної творчості вчителів; теоретичного обґрунтування проблем передового педагогічного досвіду. Зазначене сприяло зміщенню акцентів з ідеологічних питань на підвищення кваліфікації учителів, удосконалення змісту і методології післядипломної освіти.

У період розбудови незалежної України, який визнано етапом переосмислення філософських, теоретико-методологічних засад розвитку національної освіти, спостерігаються кардинальні зміни вектору розвитку галузі післядипломної педагогічної освіти, орієнтація на розвиток професійної компетентності та особистісне зростання педагога, врахування його фахових проблем та особистих освітніх потреб. Змінюється й перелік завдань, на які спрямовується галузь, як-от: оновлення знань, набуття академічної мобільності, стимулювання творчого пошуку, навички самонавчання, прогнозування і рефлексії [128, с. 322-324].

Новий поштовх до розвитку післядипломна педагогічна освіта отримала у 2018 році у зв'язку із започаткуванням реалізації концепції Нової української школи. На освітньому порталі «Нова українська школа» було зазначено таке: «2018-й в українській освіті можна назвати роком підвищення кваліфікації» [188], тобто було задекларовано тотальне охоплення вчителів післядипломною освітою. До початку нового 2018 навчального року її повинні були пройти близько 22 тисяч учителів, які мали взяти на навчання перші класи. Підготовка

чекала і на вчителів-предметників, зокрема вчителів іноземних мов, яких була майже така сама кількість.

Нормативною базою для проведення післядипломної освіти вчителів відтепер стала розроблена і затверджена наказом Міністерства освіти і науки України «Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти» [168]. Актуальність програми була викликана необхідністю підготовки вчителя Нової української школи (вчителя нової формації, який перебуває в авангарді суспільних та освітніх перетворень, успішного, вмотивованого, компетентного, який є агентом сучасних змін, виконує в освітньому процесі ролі наставника, фасилітатора, консультанта, менеджера, має академічну свободу, володіє навичками випереджувального проектного менеджменту, самостійно і творчо здобуває інформацію, організовує дитиноцентрований процес) до реалізації освітньої політики держави шляхом опанування новітніми практиками, технологіями, методиками, формами, методами професійної діяльності на засадах інноваційних освітніх підходів з урахуванням потреб педагогів, держави та глобалізованого світу. Переосмислення соціальної і професійної місії вчителя Нової української школи, як зазначається у Програмі, «актуалізує необхідність підготовки фахівців, адаптованих до сучасних соціокультурних умов, здатних творчо працювати, приймаючи нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблонів, засвоювати нові професійні ролі і функції, забезпечувати випереджувальність розвитку країни, реалізовувати освітні проекти національного масштабу, витримувати конкуренцію на європейському і світовому ринку освітніх послуг тощо» [168].

Типова освітня програма передбачає очно-дистанційну форму навчання. Очну форму навчання організовують Інститути післядипломної освіти, вона охоплює: тренінги, інтерактивні лекції, майстер-класи, дискусії (тематичні та подіумні), конференції (з обміну досвідом, підсумкові, наукові, інтернет-конференції тощо), самостійну роботу – моніторинг та оцінка результатів пропонуваніх освітніх змін. Програма також передбачає обов'язкову та

вибіркову частини: обов'язкова – складається з очних сесій та дистанційного курсу і охоплює фахові навчальні модулі; вибіркова – передбачає вільний вибір модулів в очному, очно-дистанційному або дистанційному форматах з урахуванням індивідуальних потреб педагогів. З-поміж очікуваних результатів навчання вчителів за новою Програмою виокремлюють «рефлексію власної професійної практики».

Зазначене було зумовлено зміною освітньої парадигми з когнітивно зорієнтованої на особистісно зорієнтовану. Як зазначалося в параграфі 1.1, когнітивна парадигма визначала настанову вчителя на виконання інструментальної ролі вчителя-предметника, основне завдання якого вбачалося в озброєнні учнів передбаченим програмою обсягом знань. Натомість для особистісної парадигми освіти важливим є набуття людиною здібностей, які дають можливість жити у швидко змінюваних обставинах і брати участь у процесах, що відбуваються довкола неї, включатися в складні системи комунікації та кооперації із розв'язання проблем, бути соціально і психологічно прийнятною, активно вибудовувати траєкторію індивідуального руху в освіті. У теперішній час значно збільшився обсяг функціональних обов'язків учителя: до традиційних видів діяльності (освітня, виховна, розвивальна, методична та культурно-освітня) додалися діагностична, фасилітаторська, корекційно-розвивальна, комунікативна тощо. Змінивсь і характер реалізації цих функцій: учитель переходить від нормативно-виконавської діяльності до проєктувальної, інноваційної та дослідницької. У школі «виникли такі види професійно-педагогічної діяльності, до яких учителів у виші спеціально не готують» [117].

Післядипломна педагогічна освіта є сьогодні життєвою необхідністю для вчителів та обов'язковою умовою їхнього неперервного професійного розвитку. Вона уможлиблює вдосконалення й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, готує їх до впровадження інноваційних технологій в освітній процес школи, до опанування спеціальних курсів, дисциплін за новими навчальними програмами [57; 82]; забезпечує неперервне професійне зростання, розвиток творчого потенціалу, професійне й особистісне вдосконалення та самореалізацію

педагога, його професіоналізацію [128, с. 48]. Важливість післядипломної освіти посилюється також тим, що професійна діяльність освітян ґрунтується на вже сформованих світогляді, структурах мислення, стереотипах дій, набутих у соціальному й особистому житті, які пораз негативно впливають на їхню інноваційну діяльність. Тому, зауважує В. Химинець, післядипломна освіта покликана сприяти «перебудові стереотипів діяльності і мислення педагогів, заміні негативних настанов і шаблонів» [174, с. 102].

В Україні післядипломна педагогічна освіта вважається одним з пріоритетних освітніх напрямів, безпосередньо пов'язаних із перспективами розвитку освіти в цілому, оскільки вона є найбільш гнучкою системою процесу фахового зростання людини. За словами В. Береки, ця галузь освіти має переваги порівняно з базовою професійною, з-поміж них: вона є менш інерційною та здатна реагувати на швидкі соціально-економічні зміни; має безпосередній двобічний зв'язок із практикою; у ній здійснюється навчання дорослих, які вже мають відповідну вищу освіту і досвід практичної діяльності за фахом [124, с. 10].

Гнучкість, динамічність і варіативність післядипломної педагогічної освіти забезпечується завдяки функціонуванню різноманітних організаційних форм, які охоплюють: перепідготовку, підвищення кваліфікації, спеціалізацію, стажування. Згідно із Законом України «Про вищу освіту»:

- перепідготовка – це отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду;
- спеціалізація – це набуття особою здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості в межах спеціальності;
- розширення профілю (підвищення кваліфікації) – це набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності;
- стажування – набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності [51].

Післядипломна педагогічна освіта реалізується в системі закладів післядипломної освіти, провідну роль у яких на сучасному етапі відіграють регіональні заклади – академії післядипломної освіти, обласні інститути

післядипломної освіти педагогічних кадрів, методичні об'єднання, методичні служби тощо. Діяльність інститутів післядипломної освіти педагогічних кадрів спрямована на підвищення якості надання науково-методичних послуг, удосконалення системи науково-методичного супроводу діяльності освітян в умовах формування компетентісно зорієнтованої системи освіти; розширення інноваційної й дослідно-експериментальної роботи в закладах освіти тощо.

Діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти базується на суспільно зумовлених і педагогічно обґрунтованих методологічних та організаційних принципах. Насамперед відзначимо принцип неперервності і наступності, що передбачає органічний зв'язок закладів післядипломної освіти з діяльністю ЗВО, які здійснюють підготовку педагогів на першій фазі неперервної освіти, а також із закладами середньої освіти; узгодження змісту, форм і методів навчання зі змістом професійної підготовки і професійної діяльності. Принцип науковості полягає в організації освітнього процесу на засадах ґрунтовних методологічних, теоретичних, пошукових і прикладних досліджень з актуальних проблем освіти та управління, органічне поєднання освітнього і наукового складників діяльності андрагогів. Принцип відкритості і доступності передбачає створення варіативних програм і забезпечення відповідних умов навчання з метою надання якісної освіти; відкритість до нових педагогічних ідей і моделей організації освітнього простору. Принцип інноваційності спрямований на модернізацію і підвищення якості управління та організації освітнього процесу шляхом упровадження світового досвіду, творчих ініціатив, урахування тенденцій розвитку сучасних освітніх систем. Принцип випереджувального характеру змісту навчання забезпечує неперервний зв'язок із процесом ринкових перетворень; урахування наявних і прогнозування нових освітніх потреб; модернізацію на цій основі змісту і форм навчання. Принцип актуалізації професійного досвіду і стимулювання творчості користувачів освітніх послуг – урахування можливостей та інтересів осіб, які накопичили значний професійний потенціал, який слід використовувати в освітньому процесі як вагомий чинник його організації, діалогового характеру взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Принцип поєднання особистісного і професійного розвитку осіб, які навчаються; врахування їхніх індивідуальних особливостей; визначення індивідуальних маршрутів професійного й особистісного зростання; розроблення і реалізація адресних розвивальних програм тощо [102; 159].

А. Зубко відзначає, що післядипломна освіта педагогів є водночас і складником освітньої системи, і складним системним утворенням, яке функціонує і розвивається відповідно до власних законів і зумовлює розвиток своїх структурних компонентів, підсистем [57, с. 38]. Однією з таких підсистем виступає післядипломна освіта вчителів гуманітарних спеціальностей, що має свою специфіку, зумовлену особливостями професійної діяльності педагогів цієї ланки освіти, їхнім місцем у соціумі та роллю у функціонуванні освітньої галузі та розвитку суспільства.

Для визначення гуманітарних спеціальностей за основу обрано термін, запропонований у положеннях Концепції гуманітарної освіти: «гуманітарні спеціальності передбачають вивчення психолого-педагогічних, філологічних, культурологічних, історичних, соціологічних, філософських, політологічних, екологічних, українознавчих, правознавчих дисциплін» [75].

Саме на вчителів гуманітарних спеціальностей покладається реалізація функцій гуманітарної освіти, головним завданням якої є формування особистості, інтелігента і фахівця міжнародного рівня. Досягнення зазначеного завдання можливе лише за умови реалізації вчителями педагогічної діяльності на засадах духовності, демократичності і гуманізму. Окреслене вимагає побудови освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти, що базується на об'єктивно існуючих загальних положеннях і принципах: 1) духовні засади, в основі яких закладено поняття про гармонійне співіснування суспільства і розумно збудованого світу (згідно з цим положенням освіта покликана формувати систему суспільних ідеалів, які скеровують життєтворчий процес відповідно до законів довколишнього світу); 2) гуманістичний і демократичний принципи, що передбачають розвиток здібностей, творчої потенції, волі особистості в ім'я життєздійснення; 3) комунікативний принцип, спрямований на

розуміння себе і свого місця в глобалізованому суспільстві і вкрай урбанізованому природному середовищі; 4) принцип системного аналізу власної освітньо-пізнавальної діяльності або самооцінки, який, враховуючи право вчителя обирати еталон індивідуального розвитку і становлення особистості як професіонала, спонукає його до рефлексії, націлює вчителя обмірковувати зміст власної діяльності; виявляти конкретні проблеми; знаходити їм розв'язок. Ці положення і принципи визначають, як зазначає В. Химинець, парадигму особистісно зорієнтованого післядипломного навчання, що базується на вічних цінностях процесу пізнання і прагнення особистості до самовдосконалення, духовного і фізичного розвитку [173, с. 491].

Організація післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей здійснюється в Україні відповідно до вимог, що висуваються до вчителя суспільством. У сучасному освітньому просторі такими першочерговими вимогами є «професійна компетентність» і «педагогічна культура», що, у свою чергу, ґрунтуються на духовно-моральних і творчих якостях учителя. Основними функціями вчителя гуманітарних спеціальностей у сучасній шкільній освіті є гуманістична, експериментаторська і фасилітаторська. У цьому зв'язку підготовка вчителя гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті повинна спрямовуватися на формування компетентного фахівця із високим рівнем педагогічної культури, творчої активності, високими духовно-моральними якостями та якостями менеджера й експериментатора.

Основними функціями післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей на сучасному етапі є: мотиваційна (забезпечення усвідомлення вчителем значущості професії та потреби в пізнавальній творчій професійній активності); інформаційно-аналітична (ознайомлення вчителів із широким спектром ресурсів, зокрема інформаційних, які за умови критичного і творчого опрацювання, сприятимуть забезпеченню оптимізації освітнього процесу з гуманітарних дисциплін, розширенню професійних уявлень учителів, розвитку професіоналізму); інноваційно-розвивальна (забезпечення загальнокультурного, інтелектуального, духовно-морального розвитку вчителя гуманітарних

спеціальностей на основі використання потенціалу педагогічних інновацій та організації освітнього процесу на аксіологічних засадах); акмеологічна (стимулювання прагнення досягнути вершин педагогічної майстерності, вміння вибудувати власну траєкторію професійного розвитку); рефлексивна (заохочення вчителя до аналізу явищ власної свідомості, результатів професійної діяльності, коригування, моделювання й прогнозування подальшої педагогічної діяльності тощо) [200].

В аспекті започаткованого дослідження провідну форму післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей вбачаємо в підвищенні кваліфікації. У підвищенні кваліфікації як системному явищі склалися й чітко виявлені дві підсистеми – формальна та неформальна. Неформальна являє собою сукупність суб'єктивних соціально-психологічних чинників, які виявляються на рівні мотивації, настанов особистості, самоусвідомлення нею необхідності професійного самовдосконалення. Ця підсистема розвивається за принципами самоменеджменту у формі самоосвіти. Формальна підсистема – це сукупність спеціально створених умов, що діють у реальному часі відповідно до державних нормативно-правових засад, виявляються в певних інституційних структурах (методичні об'єднання – методичні служби – інститути післядипломної освіти – інші формалізовані утворення), які сприяють розширенню системи професійних знань і компетенцій.

Підвищення кваліфікації у сучасній системі післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей в Україні має чітко окреслену структуру та змістово-процесуальне наповнення. Основними структурними компонентами є курсовий і міжкурсний періоди з наскрізним компонентом – самоосвітою фахівців. Основними формами організації курсового навчання є очна (або денна, з можливістю одночасного проходження курсів за вибором) та індивідуальна. Поширення останнім часом набуває післядипломне навчання за дистанційною та кредитно-модульною формами.

Розроблення змісту освітнього процесу підвищення кваліфікації вчителів гуманітарних спеціальностей здійснюється відповідно до методичних

рекомендацій щодо складників галузевих стандартів вищої освіти [105]. Останнє зумовлено тим, що підвищення кваліфікації педагогічних працівників гуманітарних спеціальностей у контексті післядипломної освіти розглядається як складник вищої освіти, а в ліцензійному полі України до цього напряму висуваються такі самі вимоги, що й до підготовки фахівців ОС «Магістр». В умовах виробничої (педагогічної) діяльності прийнято послуговуватися поняттям «кваліфікаційна характеристика». Нормативно-правовою базою щодо визначення кваліфікаційних вимог до педагогічних працівників гуманітарних спеціальностей є Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [111]. Кваліфікаційні характеристики сучасного вчителя гуманітарних спеціальностей охоплюють три розділи: «Завдання та обов'язки», «Повинен знати» і «Кваліфікаційні вимоги». Окрім того, цей документ зазначає, що в характеристиках посад педагогічних працівників гуманітарних спеціальностей мають бути відображені його компетентності: професійна, інформаційна, комунікативна, правова.

Проаналізуємо запропоновану в Наказі дефініцію поняття «професійна компетентність» на предмет відображення рефлексивного складника щодо вчителів гуманітарних спеціальностей: «професійна компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, і залежить від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики ... та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного вдосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, впровадження оцінно-ціннісної рефлексії» [111]. Як бачимо, у дефініції відображено рефлексивний складник професійної компетентності вчителів

гуманітарних спеціальностей, водночас вважаємо його зведення до оцінно-ціннісного різновиду дещо не виправданим. На жаль, нам не вдалося визначити сутність поняття «оцінно-ціннісна рефлексія», оскільки воно не набуло поширення в науково-педагогічному дискурсі сучасного освітнього Інтернет-простору, проте ми зуміли проаналізувати концептуальні підходи до поняття «ціннісна рефлексія», яку визначають як «один з ефективних способів формування і розвитку системи ціннісних орієнтацій, наслідком якої є «вихід» суб'єкта на рівень критичного осмислення існуючих цінностей і настанов» [98]; «форму аксіологічного ставлення людини до своїх наявних цінностей» [23, с. 20]; «механізм ціннісної рефлексії запускає процеси, що відбуваються у ціннісній самосвідомості педагога, і забезпечує їх перебіг із досягненням позитивного результату. Вчитель гуманітарних спеціальностей рефлексує свої знання й уявлення про моральні цінності, у тому числі про соціальну справедливість, власні моральні переконання, дії та вчинки, до яких він удавався у взаємодії зі школярами і які визначав як справедливі чи несправедливі» [67, с. 166]. На наш погляд, структура педагогічної рефлексії не обмежується оцінно-ціннісним компонентом (див. параграф 1.3), у цьому зв'язку висунули припущення про недостатнє спрямування змісту курсів підвищення кваліфікації учителів гуманітарних дисциплін на формування педагогічної рефлексії як комплексного, полікомпонентного утворення.

У межах цього параграфу здійснимо побіжний аналіз навчальних планів і програм підвищення кваліфікації учителів гуманітарних спеціальностей. Відповідно до змісту основних компетентностей учителя закладами післядипломної педагогічної освіти проектуються складники, які розкривають сутність освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації, розробляється загальна структура освітніх програм, визначаються основні змістові напрями та орієнтовний максимальний час на їх вивчення. Кожен з напрямів утворює динамічну систему знань і вмінь, які впливають із кваліфікаційних характеристик і їх складників. Основними елементами є суспільно-гуманітарний, професійно-практичний, психолого-педагогічний, методичний (фаховий)

напрями. Їх зміст розкривають теми і спецкурси, актуальність яких визначається тенденціями розвитку суспільства та відповідної галузі науки. У таблиці 1.1 продемонстровано основні напрями освітньо-професійних програм за кваліфікаційними вимогами до вчителів гуманітарних спеціальностей.

Таблиця 1.1

Основні напрями освітньо-професійних програм за кваліфікаційними вимогами до вчителів гуманітарних спеціальностей

| № з/п | Назви компетентностей | Орієнтовний зміст навчального матеріалу | Назва напрямку |
|-------|-----------------------|--|--|
| 1 | Професійна | Наукові фахові знання, знання педагогічної та вікової психології, педагогіки й сучасних методик викладання відповідних педагогічних дисциплін, педагогічних технологій | Професійний: методичний і педагогічний |
| 2 | Комунікативна | Теоретичні аспекти психології спілкування, закономірності спілкування і взаємодії людей | Професійний: психолого-педагогічний |
| 3 | Інформаційна | Знання інформатики та сучасних інформаційно-комунікативних технологій | Професійний: інформаційно-комунікативний |
| 4 | Правова | Знання законодавства у сфері освіти | Суспільно-гуманітарний |

На основі змісту напрямів освітніх програм розробляється загальна структура начального плану відповідно до спеціальності. За рекомендаціями Міністерства освіти і науки України він поділений на модулі й складається з інваріантної (нормативної) та варіативної частин. Зміст інваріантної (нормативної) частини й діагностико-аналітичного модуля відповідає Типовим навчальним планам і програмам Міністерства освіти і науки України [169] і за назвами збігається з основними напрямками підготовки. Складники варіативної частини визначаються кафедрами і включають спецкурси та факультативи політологічної, культурологічної, історичної, правової, соціологічної, краєзнавчої, духовно-моральної, фахової тематики, залежать від фаху слухачів, рекомендацій державних органів управління освітою, ректорату. Значний вплив на формування варіативного складника має динаміка державної політики у сфері освіти, наукові напрями, які розробляються закладами післядипломної

педагогічної освіти, та побажання слухачів. У багатьох інститутах діє система моніторингових спостережень за діяльністю суб'єктів освітнього процесу, що забезпечує слухачам умови для впливу на формування змісту навчання.

Головними змінами у змісті підвищення кваліфікації учителів гуманітарних спеціальностей, що відбулися впродовж останніх десятиліть, визнано вдосконалення основних освітніх модулів, урізноманітнення організаційних форм роботи, що забезпечує підвищення рівня теоретичних і методичних знань фахівців, розширення можливостей надання їм практичних умінь; значне розширення тематики лекцій, семінарських і практичних занять. Водночас є ще прогалини, які потребують коригування [155].

Так, сутність феномена післядипломної педагогічної освіти згідно з потрактуванням, що запропоноване Т. Харченко, полягає у формуванні особистості вчителя, в результаті якого він набував би стійких якостей *рефлексивного практика* [172, с. 147]. У цьому зв'язку та в аспекті започаткованого дослідження впродовж 2015-2016 н.р. було здійснено аналіз навчальних планів і програм закладів освіти, що забезпечують підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, на предмет наявності в них тем і спецкурсів, спрямованих на формування педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей. Було проаналізовано відповідні освітні документи КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (до 16 липня 2018 року – Одеський обласний інститут удосконалення вчителів), Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Криворізького державного педагогічного університету, Дніпровської академії неперервної освіти, Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Ізмаїльського державного гуманітарного університету. У результаті було з'ясовано, що питанням формування педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей надавалася лише дотична увага. З-поміж розмаїття тем і спецкурсів, що пропонувалися вчителям гуманітарних спеціальностей у КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», було відзначено одну тему (обсягом 2 акад. год), яка була спрямована на забезпечення

слухачів знаннями щодо рефлексії і її місця в освітньому процесі – «Рефлексія як складник освітнього процесу». У жодному з проаналізованих навчальних планів не було передбачено спецпрактикумів чи рефлексивних практикумів щодо формування рефлексії у досліджуваного контингенту слухачів підготовчих курсів. Уже на цьому етапі дослідження було припущено, що необхідним є коригування навчальних планів і програм задля забезпечення формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Водночас зауважимо, що досить значну увагу питанням формування рефлексії присвячено у «Програмі післядипломної педагогічної освіти вчителів іноземних мов», що підготовлена групою вітчизняних методистів (керівники проекту – О. Коваленко, О. Шаленко, укладачі – група методистів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти) за сприяння Британської Ради в Україні [129] і рекомендована Міністерством науки і освіти України. Програмою передбачено окремий модуль (з-поміж п'яти в інваріантній частині) за назвою “Reflective Practitioner” (офіційний переклад – «Рефлексивна діяльність учителя»), у якому виокремлюються дві теми: “Reflective Practice” і “Teacher Portfolio” (офіційний переклад – «Рефлексія» і «Портфоліо вчителя»). При цьому першою з-поміж загальних цілей Програми зазначено таку: «сприяти професійному розвитку вчителів упродовж усього життя через рефлексію власної фахової діяльності, а також шляхом самооцінювання та співпраці з іншими вчителями», відповідно, очікується, що в результаті курсової підготовки вчитель зможе «продемонструвати вміння рефлексії та самооцінювання шляхом ефективного використання засобів професійного розвитку» [129]. Таку ініціативу в запровадженні професійного розвитку вчителів з рефлексивного підходу вважаємо позитивною.

Аналіз навчальних форм і методів, які застосовуються в післядипломній освіті вчителів гуманітарних спеціальностей, засвідчив, що впродовж останнього часу вони значно урізноманітнилися. Відтепер більше уваги приділяється індивідуальним і груповим формам освітньої діяльності, впроваджуються активні, дослідницькі методи навчання. Водночас рефлексивний метод

лишається поза увагою андрагогів, які забезпечують післядипломну освіту вчителів гуманітарних спеціальностей [152].

Коротко зупинимося на сутності рефлексивного методу навчання. У сучасній дидактиці широко описано дослідницькі, евристичні, інтерактивні методи. Їх відмінність від рефлексивного, на наш погляд, полягає в тому, що кожен з них спирається на окремі елементи рефлексії: так, у дослідницькому методі представлено аналіз, в евристичному – нормування розумової діяльності, що виходить за рамки колишньої культурної норми, тоді як рефлексивний дидактичний метод включає і аналіз, і критичну реконструкцію, і нормування, причому особливість рефлексивного методу полягає у специфічному комунікативному складнику, що забезпечує розуміння. Крім того, механізм рефлексії передбачає спектр можливостей переходу до більш високих результатів діяльності і включає аналіз виконаної діяльності, її реконструкцію на основі критичного переосмислення особистісних засад діяльності та вихід на нову норму (нову вершину) в особистісно-професійному розвитку.

У процесі обґрунтування рефлексивної методики спираються на опис рефлексивного методу як дидактичного, що має три критерії, які характеризують будь-який дидактичний метод: 1) виявлення специфіки мети навчання, що досягається рефлексією; 2) опис способів засвоєння знань за допомогою рефлексії; 3) визначення характеру взаємодії суб'єктів навчання при реалізації рефлексивного методу.

Проаналізуємо рефлексивний дидактичний метод за визначеними критеріями. За допомогою процедури рефлексії досягаються такі цілі навчання, як самостійне знаходження нових норм діяльності на основі її аналізу і критичної реконструкції, причому мова йде не тільки і не стільки про нарощування знання, скільки про розуміння, формування смислів-цінностей (особистісна парадигма). При побудові нової норми за допомогою рефлексії відтворюються культурні норми, забезпечується творча діяльність, відбувається розвиток особистості – все це характеризує спосіб засвоєння змісту нового знання й оперування ним. Характер взаємодії суб'єктів навчання при рефлексивному методі – дискусійний.

Основним способом взаємодії суб'єктів навчання при реалізації рефлексивного методу є дискусія, організована за схемою складної комунікації, яка передбачає вивчення предмета авторського висловлювання через розуміння, порівняння вихідного і нового змістів і вихід на нове розуміння предмета висловлювання за допомогою процедури критичної реконструкції свого розуміння [104, с. 201].

В аспекті започаткованого дослідження доцільно виокремити додаткові ознаки рефлексивної методики, зумовлені її призначенням для післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей, з-поміж них [150]:

- урахування суб'єктного (діяльнісного) досвіду професійної педагогічної діяльності вчителя, а також опора на наявний життєвий досвід. Це умова необхідна, оскільки завжди в основі рефлексії лежить якийсь факт, думка, явище, подія, отримані у процесі набуття досвіду діяльності, а в разі післядипломної освіти учителя, такий досвід є незаперечним;

- урахування актуальних освітніх потреб учителів гуманітарних спеціальностей (процес навчання, як відомо, йде успішніше, якщо пропонується предмет навчання відповідає реальним потребам суб'єктів навчання, тому актуальні змісти рефлексуються активніше і результати рефлексії бувають значнішими). З цією метою необхідно враховувати актуальні потреби вчителів різних предметів, різних вікових груп тощо;

- рефлексію посилює здатність тих, хто навчається, до відкритого мислення: відмова від догматів, можливість побудови не чорно-білої картини світу, а мозаїчної і багатозначної. Важливо шукати такі форми рефлексивних практик, які стимулюватимуть мисленнєву активність учителів, вихід за межі звичного, залучатимуть їх до кооперації, пошуку й аналізу альтернатив, оцінки нових способів діяльності, креативності тощо;

- включення в процес навчання можливості прояву особистісних функцій: буттєвості, автономності (незалежності), відповідальності, самостійності, рефлексивності тощо. З погляду акмеології, у ситуації, коли цільове призначення методики – розвиток професіонала, ця ознака буде провідною, оскільки особистісний розвиток визначає і професійне, і соціальне;

- важливим є розвиток професійної мотивації, не пов'язаної з матеріальними ресурсами або демонстративними мотивами, такими, як успіх, визнання, а спрямованої на раціоналізацію процесу досягнення професійно значущої мети і розвиток творчості;
- опора при реалізації методики на процедуру рефлексії, яку коротко можна сформулювати так: аналіз, критика і нормування;
- рефлексивна методика передбачає розумову діяльність суб'єкта навчання, вона завжди ексклюзивна і стимулює активну участь суб'єктів навчання в її створенні та інтерпретації.

Один із законів навчання дорослих – опора на наявний емпіричний досвід. Для педагога рефлексія власного досвіду, отриманого в діяльності, неоціненна, проте в системі післядипломної освіти поки домінує практика проведення лекцій, семінарів та інших форм підвищення кваліфікації без урахування освітніх потреб конкретного педагога. Натомість вважаємо за необхідне використання таких форм розвитку професійної компетентності, які враховували б наявний суб'єктний досвід педагога, ґрунтувалися на його індивідуальних освітніх потребах і здійснювалися б на основі діяльнісного підходу. Для молодого педагога такий підхід особливо важливий, оскільки він підвищує цінність власної практики, що суттєво впливає на розвиток мотивації педагога, на процеси самореалізації у професійній сфері. Форми діяльнісного підходу, побудовані на основі використання рефлексивних механізмів, свідчать про їх актуальність і затребуваність у роботі з групами як молодих, так і досвідчених педагогів. Важливою умовою ефективності впровадження рефлексивних методик є створення рефлексивного освітнього середовища (див. параграф 2.3).

Насамкінець відзначимо певну методичну неготовність андрагогів, а саме такими педагогами за своєю суттю є викладачі, що забезпечують післядипломну освіту вчителів гуманітарних спеціальностей у відповідних закладах, до проведення цілеспрямованої роботи з формування у слухачів професійної педагогічної рефлексії [8]. Забезпечення позитивних результатів щодо формування рефлексії у слухачів вимагає від викладача закладу післядипломної

освіти постійного «нарощування» андрагогічної рефлексії як найважливішої професійної якості. В. Метаєва зауважує на тому, що дорослий, який навчається, не готовий сприймати інформацію, докладати зусилля на навчання, якщо не бачитиме в ньому якогось позитиву для розв'язання своїх життєвих чи професійних проблем, і визначає такий перелік провідних рефлексивно-андрагогічних здатностей: 1) здатність передбачати очікування дорослого учня до змісту пропонованої йому інформації, покликаної сприяти вирішенню його труднощів / проблем, і до дій андрагога як особистості, покликаної вирішити відповідно до цієї інформації його труднощі / проблеми (випереджувальна рефлексія); 2) здатність у ході спілкування черпати додаткову інформацію із зауважень, запитань, побажань, претензій дорослого учня і, спостерігаючи за його поведінкою, неупереджено її оцінювати і використовувати для конструктивного продовження контакту (позиційна рефлексія); 3) здатність об'єктивно відслідковувати й оцінювати ефекти спілкування, зіставляти досягнуті результати відносно проблемних ситуацій, що виникають у слухачів (ретроспективна рефлексія) [104, с. 133]. Процес прогнозування та подальшого відстеження ефектів взаємодії активно формує андрагогічну рефлексію як узагальнену професійно-особистісну якість андрагога.

Таким чином, рефлексивний підхід до аналізу післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей дозволив виокремити як позитивні, так і негативні її аспекти. В Україні склалась і функціонує система післядипломної педагогічної освіти вчителів, що є чітко структурованою; відкритою до модернізації та інтенсифікації професійного розвитку педагогічних фахівців; спрямованою на неперервний пошук шляхів оптимізації діяльності середньої школи та післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей через періодичну реструктуризацію як шкільної, так і післядипломної педагогічної освіти; зорієнтованою на вдосконалення змісту післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей, поступову трансформацію та урізноманітнення організаційних форм і методів підвищення їхньої кваліфікації відповідно до специфіки професійної діяльності тощо. Водночас було з'ясовано, що проблема

формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей попри свою актуальність ще не знайшла свого вирішення у післядипломній освіті ні на методологічному, ні на змістово-процесуальному рівнях.

1.3. Зміст та структура педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей

Визначення змісту та структури педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей зумовлює необхідність аналізу професійної діяльності цих фахівців та виявлення тих специфічних її аспектів, що позначаються на природі досліджуваного феномена.

У попередньому параграфі було зазначено ту виняткову роль, яку виконують учителі гуманітарних спеціальностей у формуванні випускника нової школи – особистості, патріота, інноватора. З десяти ключових компетентностей нової української школи, визначених Концепцією Нової української школи, значна частина стосується гуманітарної сфери, зокрема: 1) спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовою: вміння усно й письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди; здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час; усвідомлення ролі ефективного спілкування; 2) спілкування іноземними мовами: вміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно й письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди в широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів; уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування; 3) уміння вчитися впродовж життя, тобто здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації освітнього процесу (власного й колективного), вміння вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя; 4) ініціативність і підприємливість: уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства й держави; 5) соціальна та

громадянська компетентності, тобто всі форми поведінки, потрібні для ефективної та конструктивної участі в громадському житті, у сім'ї, на роботі; вміння працювати з іншими на результат, попереджати й розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; повага до закону, дотримання прав людини й підтримка соціокультурного різноманіття; 6) обізнаність та самовираження у сфері культури; глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших; 7) екологічна грамотність і здорове життя [114, с.11-12]. Саме гуманітарна освіта дає можливість не втратити власні національні цінності й надбання в контексті глобальної стандартизації освіти.

Аналізуючи сутність професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти, М. Радишевська доходить висновку, що вона спрямована на підготовку компетентного фахівця, здатного до здійснення фахової діяльності, яка ґрунтується на принципах гуманізму, особистісно зорієнтованого підходу, взаємодії, полікультурності, єдності теоретичних і практичних знань, системності і цілісності в накопиченні професійного досвіду, безперервного самостійного зростання, професійної і особистісної мобільності, гнучкості, адаптивності, зворотного зв'язку і рефлексії щодо рівня та якості досягнутих результатів [132, с. 38].

Педагогічну рефлексію академік І. Зязюн розглядає як таку, що впорядкована досвідом викладача, змістом і обставинами діяльності [60]. Тобто наголошується на необхідності усвідомлення специфіки педагогічної рефлексії у вчителів різних напрямів – гуманітарного, природничого, математичного тощо. Педагогічна рефлексія вчителя зумовлюється метою, змістом, засобами та методами викладання різних предметів. Важливим складником професійної педагогічної рефлексії вчителя гуманітарних спеціальностей виступають його мотиви у здійсненні професійної діяльності, цінності, якими він керується, а також характерні професійно значущі якості. Учитель гуманітарних дисциплін з професійного погляду характеризується рисами, якими повинен володіти вчитель будь-якого фаху: терпінням, послідовністю, умінням слухати і доводити власну

думку, переконувати тощо. Безперечно важливим також є і вільне володіння матеріалом свого предмета, вміння адаптувати ці знання до потреб учнів з різним рівнем розвитку і готовності до сприйняття нових знань. Водночас учитель гуманітарних дисциплін повинен володіти низкою специфічних професійно значущих якостей. Оскільки гуманітарні дисципліни, на відміну від точних наук, передбачають можливість одночасного існування багатьох думок і поглядів на проблему, які почасти суперечать один одному, вчителі гуманітарних спеціальностей повинні бути відкритими до нестандартного мислення учнів, уміти приймати різні суперечливі думки, що висловлюються учнями, бути толерантними та неупередженими, обговорюючи різні культури, неоднозначні випадки зі світової літератури, історії тощо [148].

М. Радишевська відзначає, що діяльність учителя-гуманітарія зорієнтована на пізнання особистості учня, його внутрішнього світу та індивідуальних здібностей, сфокусована на багаторівневій взаємодії на рівні суб'єкт-суб'єктного спілкування та на рівні обміну інформацією при вирішенні поставлених задач освітнього процесу, на рівні міжособистісних взаємовідносин (у межах парного, групового, командного режимів роботи учнів) [132, с. 49-50].

В. Падерно акцентує на тому, що для вчителів гуманітарних спеціальностей особливої ваги набувають комунікативні вміння, адже більшість матеріалу учні засвоюють через усне або письмове спілкування з учителем. Мовлення вчителя гуманітарних спеціальностей стає для учнів взірцем для наслідування, відповідно, вчитель повинен мати багатий словниковий запас, уміти чітко та однозначно висловлювати свою думку, мотивувати учнів до здійснення певних навчальних дій та організовувати процес навчання таким чином, щоб учні не тільки засвоювали навчальний матеріал з предмета, але й мали можливість практикуватися в монологічному та діалогічному мовленні, вчилися структурувати власні висловлювання відповідно до умов і мети комунікації [119].

О. Семенов і О. Грищенко наголошують, що сучасний учитель гуманітарних спеціальностей – це далеко не урокодавець, запрограмований

освітньою парадигмою. Це креативна особистість із виразними національними рисами, носій гуманітарної культури, морально-етичних і культурно-естетичних цінностей, дослідник, менеджер, психолог, мудрий наставник, який уважно ставиться до особистості кожної дитини і власним прикладом допомагає помічати й цінувати неповторну красу у творах мистецтва, глибоко осмислювати вчинки літературних персонажів, а також свої на основі засвоєних морально-етичних норм. Він власним прикладом стимулює учнів до естетичного саморозвитку, самоактуалізації й самовдосконалення, розвиває нестандартність і гнучкість мислення, виховує молодих, активних, діяльних українських громадян у полікультурному інформаційному просторі [147, с. 6-14].

На переконання Л. Мацько, вчитель гуманітарних спеціальностей – це висококваліфікований фахівець, котрий успішно володіє системними знаннями, навичками і вміннями з лінгвістичних, літературознавчих, психологічних, педагогічних наук, ефективними сучасними методиками навчання і виховання; це «рівночасно культуролог і державник, тобто всебічно розвинена і культурно обізнана людина та провідник ідей державотворення і демократизації. Передусім через «його інтелект, душу і серце учень одержує скарби, виплекані досвідом багатьох поколінь, досвідом, що зосереджений в етнопедагогіці» [103, с. 68].

Ж. Ковалів, досліджуючи індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя гуманітарних дисциплін, виокремлює у його структурі кілька компонентів: мотиваційний, який виявляється в чітко сформованій професійній позиції, у мотиваційній спрямованості і самопізнанні; комунікативний, що складається із комунікативних, прагматичних, мовних умінь; із емоційної культури та здібностей до встановлення контакту і розвитку комунікабельності; творчий, який реалізується у творчому мисленні, уяві, спостережливості, пошуку нових способів здійснення професійної діяльності [70, с. 48-50].

У дослідженнях О. Фокші зазначається, що специфіка професійної діяльності вчителів гуманітарних спеціальностей полягає у формуванні духовної культури учнів (як чинника духовної безпеки нації), у межах якої здійснюється концептуалізація їхнього світогляду (як здатності співвідносити внутрішні

інтенції з універсальними суспільними формами життєдіяльності); актуалізуються процеси самопізнання та самореалізації особистості учнів; формуються у них морально-етична та соціальна позиції. Саме в площині викладання гуманітарних дисциплін, на думку дослідниці, компенсуються недоліки предметно-функційної підготовки учнів у школі [171].

Зазначене необхідно враховувати у визначенні змісту і структури педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей.

Моделюванню структури педагогічної рефлексії приділяється значна увага в педагогічних дослідженнях. Зокрема, І. Стеценко розглядає поняття «педагогічна рефлексія» з позицій аспектно-діяльнісного підходу і виокремлює чотири аспекти педагогічної рефлексії: особистісний (усвідомлення самого себе), міжособистісний (комунікативна рефлексія – усвідомлення своїх дій через дії інших), предметно-функціональний (осмислення своєї діяльності) і методологічний (аналіз, оцінювання, власної наукової діяльності, коригування і застосування наукових теорій, концепцій) [165, с. 89].

Н. Деньга у структурі професійної рефлексії викладачів математичних дисциплін виокремлює: рефлексивно-мотиваційний компонент (схильність до рефлексування, ціннісна орієнтація на розвиток професійної рефлексії, професійна мотивація), рефлексивно-когнітивний компонент (володіння методикою математики; володіння змістом, класифікаціями, структурою, прийомами та засобами розвитку професійної рефлексії; володіння змістом та формами методичної роботи педагогічного коледжу), рефлексивно-діяльнісний компонент (типові рефлексивні дії, рефлексивно-професійні дії викладача, розвиток професійної рефлексії в методичній роботі), особистісний компонент (індивідуальні особливості пізнавальної, емоційно-вольової сфери, характеру особистості, які слугують основою вироблення особистого стилю викладача) [44, с. 42].

Г. Біктагірова у своїх дослідженнях доходить висновку щодо таких структурних компонентів педагогічної рефлексії учителя: теоретико-методологічний компонент, що охоплює відповідні знання та вміння щодо забезпечення рефлексивної діяльності; мотиваційний компонент відображає

інтерес (потребу) учителя до педагогічної рефлексії, що забезпечує всебічний, системно-цілісний процес самопізнання, самоаналізу, самореалізації та самокорекції; ціннісно-смісловий компонент передбачає усвідомлення вчителем цінності своєї особистості і своєї професійної діяльності, критичного осмислення своєї діяльності і діяльності колег; емоційно-чуттєвий включає емоційне ставлення й оцінювання вчителем особливостей самого себе; процесуально-діяльнісний компонент відображає здатність учителя здійснювати варіативну рефлексивну діяльність (виділити суперечності; систематизувати проблемну ситуацію; спроектувати свій саморозвиток на перспективу); дослідницький компонент передбачає вміння творчо вирішувати дослідницькі завдання в педагогічній ситуації, прогнозувати можливі труднощі учнів, здатність застосовувати на практиці отримані знання [16, с. 17-18].

В аспекті започаткованого дослідження, зважаючи на специфіку професійної діяльності вчителів гуманітарних спеціальностей і їхніх професійно значущих якостей (відкритість до нестандартного мислення учнів, вміння приймати різні суперечливі думки, що висловлюються учнями, здатність бути толерантними та неупередженими, обговорюючи різні культури, літератури, історію; зорієнтованість на пізнання особистості учня, його внутрішнього світу та індивідуальних здібностей; особлива вага комунікативних та інтерактивних умінь; емоційна культура; здатність до встановлення контакту і розвитку комунікабельності; творче мислення, уява, спостережливість, пошук нових способів здійснення професійної діяльності тощо), виокремлюємо такі компоненти педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей: інтелектуальний, діяльнісний, особистісний, міжособистісний [154].

Зміст *інтелектуального компонента* педагогічної рефлексії розглядаємо у світлі уявлень про когнітивні процеси. Інтелектуальна рефлексія визначається як вміння суб'єкта оцінювати, виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії [35, с. 687]. Основою інтелектуальної рефлексії, таким чином, виступають розумові операції. Важливими функціями інтелектуального типу рефлексії є критичність аналізу, логічність обґрунтування,

узагальненість, систематизація, складання власних уявлень, накопичення досвіду. У формі інтелектуальної рефлексії людина осмислює предметності проблемної ситуації, що визначаються змістом завдання, і їх операціональні перетворення [163, с. 101]. Вона допомагає їй знаходити нестандартні рішення проблем і реалізовувати ці рішення найбільш ефективним способом.

Інтелектуальна рефлексія виявляється на рівні інтелектуального контролю. Вона пов'язана з усвідомленням власних інтелектуальних якостей, формуванням регулятивних мисленнєвих процесів і передбачає можливість довільного управління своїми когнітивними ресурсами. Зазначене виявляється, по-перше, у відстеженні протікання своєї розумової діяльності, в знанні своїх пізнавальних якостей, їх слабких і сильних сторін, а по-друге, у виявленні і використанні прийомів регуляції роботи свого інтелекту, зміні стратегій переробки інформації, стимулюванні або стримуванні інтелектуальних операцій, передбаченні, плануванні. Цей тип рефлексії, як зазначає О. Самсонова, важливий насамперед для подолання проблем і труднощів, що виникають через невідповідність інтелектуальних стереотипів наявній ситуації. Функція його полягає в переосмисленні та перетворенні первісної моделі об'єкта в більш адекватну модель на основі нової інформації про нього [142].

За змістом ситуацій, що підлягають рефлексії, і за процедурою самої рефлексії інтелектуальна рефлексія є «рефлексією рефлексії» (В. Метаєва) [104, с. 39]. У цьому контексті важливим є усвідомлення вчителями гуманітарних спеціальностей сутності та володіння засобами розвитку професійної рефлексії, тобто усвідомлення рефлексії як професійно значущої якості вчителя; володіння змістом понять «рефлексія» і «педагогічна рефлексія»; усвідомлення рефлексії як здатності критично ставитися до своїх вчинків і дій, урахувати свої колишні помилки і визнавати їх, здатності орієнтуватися на думку інших (учнів, колег), встановлювати зворотний зв'язок; знання сутності та структури професійної педагогічної рефлексії; обізнаність із методиками діагностики рівня розвитку рефлексії, методами індивідуального та колективного розвитку професійної педагогічної рефлексії тощо. Повнота й глибина знань учителя про сутність

рефлексії, її роль в індивідуально-особистісному розвитку людини становить фундамент рефлексивних умінь. Знання про рефлексію вкрай необхідні як для науково обґрунтованих педагогічних дій, так і для ефективного управління процесом формування педагогічної рефлексії.

Інтелектуальний компонент у педагогічній рефлексії учителя гуманітарних спеціальностей дозволяє йому аналітично ставитися до своєї педагогічної діяльності і мисленнєвих процесів, які її обслуговують. Будучи каталізатором професійного та особистісного розвитку, інтелектуальна рефлексія забезпечує успішне використання вчителем основних принципів і методів самоаналізу для постійного професійного самовдосконалення. Предметом інтелектуальної педагогічної рефлексії учителя гуманітарних спеціальностей виступають знання про об'єкти (зміст, методи, засоби, форми освітнього процесу з гуманітарних дисциплін, педагогічні технології, завдяки яким вони реалізуються) і способи оперування ними (знання гуманітарних дисциплін та методики їх навчання).

Реалізація інтелектуальної рефлексії забезпечується вмінням учителя визначати адекватність дібраної педагогічної технології завданням гуманітарної освіти і розвитку школярів, оцінювати ефективність застосування педагогічної технології щодо таких показників: 1) повноти, глибини й усвідомленості засвоєння учнями матеріалу з гуманітарних дисциплін; 2) психофізіологічних станів, що виникають в учнів на різних етапах освітнього процесу з гуманітарних дисциплін; 3) ступеня реалізації педагогічного потенціалу комплексу методів, засобів і організаційних форм для забезпечення гуманітарної освіти учнів.

Діяльнісний компонент педагогічної рефлексії учителя гуманітарних спеціальностей полягає у прагненні вчителя зрозуміти сутність педагогічних явищ і процесів, усвідомити закономірності перебігу педагогічної діяльності, правильно оцінити і вчасно скоригувати свою роботу. Особливість цих дій – спрямованість на самого себе, вивчення рівня своєї педагогічної майстерності через усебічний аналіз власної діяльності.

Педагогічна діяльність учителя гуманітарних спеціальностей міститься у професійній активності вчителя, що спрямована на розв'язання завдань

гуманітарної освіти школярів. Освітній процес як за змістом, так і за формами організації та проведення будується як процес розвитку.

Для визначення сутності діяльнісного компонента педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей доцільно проаналізувати сучасні уявлення про структуру педагогічної діяльності. Відповідно до поглядів Л. Мітіної [107] у ній виокремлюються три основні складники:

1. Педагогічні цілі і завдання (у кожен момент педагогічної діяльності вчитель має справу з ієрархією цілей і завдань, діапазон яких охоплює як загальні цілі (цілі школи, системи освіти, суспільства), так і оперативні завдання).

2. Педагогічні засоби і способи вирішення поставлених завдань. При виборі засобів і способів педагогічних впливів учитель повинен бути зорієнтований: а) на учня як на центральну фігуру педагогічного процесу, стимулювання його морального, емоційного, інтелектуального розвитку (в основі реалізації цих впливів лежить спільна ідея – постановка учня в позицію активного суб'єкта власної діяльності і розвиток у нього здатності до самоврядування і самореалізації); б) на вибір і застосування педагогічних прийомів і способів самореалізації, самоактуалізації, виявлення особистісних можливостей і здібностей учителя в роботі з дітьми (основними нормативами і принципами самореалізації учителя в педагогічній діяльності є: емоційна і особистісна відкритість; психологічний «настрій» на оптимальну роботу з певним класом; задоволеність собою у процесі спільної з учнями творчої діяльності; в) на відбір і переробку змісту навчального матеріалу (зміст навчального матеріалу має поєднуватися з наявними в дитини знаннями і внутрішнім досвідом, будити інтерес, почуття); г) на вибір і застосування методів, організаційних форм взаємодії з учнями та учнів один з одним; створення умов, що полегшують процес навчання, атмосфери живого спілкування, позитивного емоційно-психологічного клімату.

3. Аналіз і оцінка педагогічних дій учителя (порівняльний аналіз запланованого і реалізованого в діяльності вчителя).

Отже, спираючись на описану структуру педагогічної діяльності вчителя можна припустити, що вчитель гуманітарних спеціальностей повинен здійснювати рефлексію таких компонентів: 1. Проектувально-конструктивних одиниць діяльності (цілі, завдання, плани тощо); 2. Організаційно-управлінських боків діяльності (способи і форми педагогічної діяльності); 3. Процесуально-результативних аспектів діяльності (результати і наслідки діяльності).

Рефлексивна діяльність при цьому реалізується шляхом виконання вчителем низки рефлексивних операцій і дій (аналіз, диференціація, порівняння, сумнів, висунення гіпотез, постановка питань (самому собі), уточнення, пошук причин явищ, отримання зворотної інформації тощо) та застосування системи рефлексивних умінь. Саме рефлексивні вміння розглядаємо як системотвірний чинник розвитку педагогічної рефлексії. М. Демидко [43] до рефлексивних відносить групу умінь, які забезпечують рефлексивно-аксіологічний компонент креативної діяльності фахівців. Учений описує рефлексивні вміння відповідно до структури діяльності, представленої у вигляді таких елементів: мета – спосіб – результат. Кожний структурний елемент діяльності забезпечується відповідними рефлексивними вміннями. Розкриємо, як зазначений підхід реалізується в рефлексії педагогічної діяльності вчителя гуманітарних спеціальностей.

На етапі цілезабезпечення рефлексія педагогічної діяльності передбачає застосування умінь аналізувати попередній досвід і оцінювати правильність формулювання цілей і завдань стратегіям освіти, тактикам конкретного освітнього етапу і життєвим умовам; визначати підстави для діяльності; коригувати цілі згідно з ціннісними вимогами до діяльності. Рефлексія способів діяльності, що спрямована на оцінювання логічних шляхів і можливостей діяльності, виявлення готовності до перегляду і коригування дій, реалізується шляхом застосування таких рефлексивних умінь: бачити проблему й добирати ефективні методи, прийоми і засоби педагогічної діяльності; прогнозувати наступний хід дій; здійснювати покрокову організацію діяльності; враховувати особливості взаємодіючих суб'єктів і умов, у яких протікає та чи та педагогічна ситуація; організовувати рефлексивне управління освітнього процесу тощо. В

аспекті результатів діяльності важливими для вчителя є вміння оцінити результати педагогічної діяльності; прогнозувати проміжні та кінцеві результати педагогічних дій; оцінювати значущість здійсненої діяльності для досягнення тактичних цілей (уроку, теми, напряму освітньої діяльності тощо) і стратегічних цілей освіти; нести відповідальність за свою діяльність.

Таким чином, діяльнісний компонент педагогічної рефлексії учителя гуманітарних спеціальностей полягає в умінні вивчати, аналізувати, творчо переосмислювати традиційні та інноваційні підходи до планування, здійснення і з'ясування ефективності педагогічної діяльності, а також об'єктивно оцінити свою професійну підготовленість. Володіння цими вміннями є однією з ключових умов вироблення в учителя гуманітарних спеціальностей індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Особистісний компонент. Вивчення особистісного аспекту рефлексії розширює уявлення про самосвідомість особистості, про можливості регулятивних механізмів особистісного зростання. Особистісна рефлексія розглядається як процес «переосмислення себе, диференціювання в кожному розвиненому та унікальному Я його різних підструктур: Я – фізичне тіло, Я – соціальна істота, Я – суб'єкт творчості та ін., а також інтеграція Я в неповторну цілісність» (І. Семенов, С. Степанов) [164]. Таким чином, результатом особистісної рефлексії вчителя виступає «образ Я» як узагальнена система його уявлень про себе, що утворюється в результаті процесів усвідомлення себе в трьох взаємодоповнювальних системах: у системі педагогічної діяльності, в системі педагогічного спілкування та в системі особистісного розвитку. Здатність учителя аналізувати та оцінювати свої почуття, цінності, відносини, сильні та слабкі боки своєї особистості, ступінь їх відповідності професійним завданням педагога є одним з критеріїв його психологічної зрілості і чинником професійно-особистісного самовдосконалення.

Одним з найважливіших показників особистісної рефлексії є її фокус, що пояснює, на якому аспекті «Я-концепції» переважно концентрується процес самосвідомості. Відповідно особистісна рефлексія охоплює ретроспективний,

актуальний і перспективний компоненти за так званим «часовим» принципом (А. Карпов) [65]. Ретроспективна особистісна рефлексія виявляється у вигляді «кваліфікацій», функція яких полягає в ретроспективній схематизації значущих моментів уже проведеного пошуку рішення й осмислення пройденого шляху через вироблення ставлення до нього. Ця форма рефлексії слугує виявленню можливих помилок, пошуку причин власних успіхів і невдач, її результатом є формування у педагога образу «Я-ретроспективне».

Особистісна актуальна рефлексія співвідноситься із самопізнанням, самоаналізом і осмисленням себе як суб'єкта діяльності і спілкування в реальному часі, того, «який я є». Цей вид особистісної рефлексії виявляється у формі «мотивувань», функція яких полягає в активізації первинного особистісного ставлення суб'єкта до своїх спонтанних дій і є необхідним при вирішенні суперечностей між способами особистісного здійснення суб'єкта і реальними вимогами ситуації. Ця форма рефлексії співвідноситься з образом «Я-актуальне».

Особистісна перспективна рефлексія передбачає усвідомлення суб'єктом образу бажаного майбутнього на основі сформованого еталону (ідеального образу Я). Цей вид особистісної рефлексії виявляється у формі «проблематизацій» і «самовизначень», що виконують функції осмислення вчителем суперечностей і невизначеностей у контексті перспективи власного розвитку. Він є одним із важливих регуляторів самовдосконалення, оскільки інтегрує уявлення вчителя про життєву перспективу, цінності та мотиви діяльності. У процесі здійснення особистісної перспективної рефлексії особистість створює нові способи виходу з кризи. Особистісна ретроспективна і перспективна рефлексії є дві полярні точки відліку, на яких значною мірою ґрунтується самопізнання.

Особистісний компонент педагогічної рефлексії вчителя гуманітарних спеціальностей відображає його схильність до рефлексування (прагнення самопізнання; здатність до оволодіння власними психоемоційними станами і поведінкою; здатність до саморегуляції і самоактуалізації) та спрямовує вчителя на застосування всіх відомих знань, способів і засобів розвитку власної

професійної рефлексії; виявлення наполегливості і цілеспрямованості, залучення наявних вольових ресурсів у розвитку педагогічної рефлексії.

Міжособистісний компонент педагогічної рефлексії вчителя гуманітарних дисциплін визначає здатність до комунікації, взаємодії і співпраці, спроможність впливати на учнів і колег, прагнення й уміння подивитися на себе очима інших людей, оцінити себе з погляду інших тощо. Зазначений компонент охоплює соціально-перцептивну, комунікативну та кооперативну рефлексії.

Соціально-перцептивну рефлексію розглядаємо як основу процесу пізнання вчителем суб'єктів педагогічної та професійної взаємодії. Вона полягає в переосмисленні педагогом уявлень і думок про учнів і колег, які в нього сформувались у процесі спілкування і спільної діяльності, і реалізується через уміння висувати гіпотези про приховані цілі та мотиви поведінки іншої людини; передбачати її дії у певній ситуації; розкривати істотні суперечності особистості учня і визначати шляхи їх вирішення; аналізувати зміни особистості учня у зв'язку з умовами виховання; долати суперечності між раніше сформованою думкою про учня, колегу і новими фактами їхньої поведінки тощо. Істотним при цьому є прагнення педагога розібратися в істинних мотивах і причинах поведінки іншої людини. Ці прояви рефлексії у процесі пізнання вчителем учнів і колег здійснюються на тлі постійного самоаналізу і самоконтролю своєї думки про них і супроводжуються почуттям сумніву, прагненням проникнути в справжні причини і мотиви поведінки.

Кооперативна рефлексія реалізується у процесах спільної діяльності педагога та учнів і дозволяє проектувати колективну діяльність, узгоджувати спільні дії суб'єктів педагогічного середовища (І. Семенов, С. Степанов) [163]. Цей вид рефлексії необхідний у ситуаціях суперечності раніше сформованих норм організації колективної взаємодії з умовами, які вимагають їх перетворення. Він полягає в умінні вчителя оцінити самого себе як особистість і професіонала крізь призму взаємостосунків із колегами та учнівським колективом. Зазначене вміння, у свою чергу, тісно пов'язане з низкою інших умінь, з-поміж них: уміння здійснювати діагностику рівня розвитку учнівського

колективу; організувати колективне цілепокладання; залучати учнів до спільної творчої діяльності; створювати сприятливі умови для розвитку їхньої особистості; регулювати стосунки в колективі; формувати взаємну відповідальність і позитивні стосунки між учнями, організувати взаємодопомогу; забезпечувати розвиток самоуправління тощо.

Комунікативна рефлексія знаходить своє відображення у процесі педагогічного спілкування і полягає в усвідомленні вчителем того, як його сприймають, оцінюють, ставляться до нього інші («Я-очима інших»). Вчені (В. Агєєв, Г. Андрєєва) [3; 9] зазначають, що рефлексія, яка здійснюється у процесі комунікації, являє собою своєрідний подвоєний процес дзеркальних відображень суб'єктами спілкування один одного, глибоке, послідовне взаємовідображення. Результатом комунікативної рефлексії учителя є не просто знання чи розуміння учня, а розуміння самого себе через учня. Цей вид рефлексії є основою самокритичності педагога і дозволяє йому адекватно оцінити свої прагнення та інші властивості. При цьому адекватність і повнота критичного ставлення до своєї особистості, зазначає М. Карнелович, значною мірою визначається інтегрованою передбачуваною думкою всіх категорій значущих інших, з якими взаємодіє вчитель [64].

Комунікативна рефлексія вчителя впливає на формування його особистісної рефлексії, тобто на осмислення власної свідомості і своїх дій самопізнання. У свою чергу, особистісна рефлексія («Актуальне Я») як компонент професійного самопізнання, що спирається на комунікативну рефлексію («Рефлексивне Я»), значно впливає на регуляцію педагогічної діяльності. На основі взаємодії з іншими людьми, коли педагог намагається зрозуміти думки і дії іншого, оцінює себе очима іншого, він виявляється здатним рефлексивно ставитися до самого себе. Комунікативна рефлексія значно впливає на процесуальні і результативні боки педагогічного спілкування в системі «вчитель-учень», виступаючи компонентом стильової характеристики професійної діяльності вчителя.

Отже, до структури педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей відповідно до особливостей їхньої педагогічної діяльності і професійно значущих рис було включено інтелектуальний, діяльнісний, особистісний і міжособистісний компоненти. Виокремлені компоненти стали підґрунтям для визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, про що йтиметься в наступному параграфі дослідження.

Висновки з першого розділу

У процесі дослідження було з'ясовано, що готовність освіти відповісти на виклики, пов'язані з необхідністю формування нового типу мислення, в якому переважали б ціннісні орієнтири нової свідомості, нового розуміння людиною свого місця в суспільстві і світі, безпосередньо пов'язана з проблемою створення нових освітніх моделей в особистісній парадигмі освіти, розробленням механізмів діяльності та мислення на основі однієї з дефініцій сучасної освіти – рефлексії. Тракуємо рефлексію як здатність особистості до самоаналізу і самооцінки, як форму теоретичної діяльності людини, що спрямована на осмислення нею власних дій і переконань і є підставою її діяльності. Професійна рефлексія виступає як процес і результат самоаналізу власної діяльності і професійних ситуацій, співвіднесення власних можливостей, дій та особистісних якостей із професійними вимогами.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що рефлексія є міжнауковим феноменом. У контексті філософсько-методологічної проблематики рефлексія трактується як: здатність розуму і мислення звертатися до себе; як діалектична методологія пізнання; феномен свідомості, виділення людиною себе з довколишнього світу; компонент методологічної культури, здатність до наукового оновлення і критичного осмислення. З позиції психології рефлексія розглядається в контексті розвитку особистості: як функція, що збагачує уявлення про особистість у життєдіяльності людини; як специфічна природа особистісного рівня людської психіки, процес осмислення, переосмислення і

перетворення суб'єктом змісту і форм свого досвіду; смислова сфера та механізм утворення особистісної культури.

Трактування сутності феномена «педагогічна рефлексія» в наукових джерелах свідчить, що воно різноаспектне і варіюється відповідно до того, в якій предметній галузі дослідники концентрують коло своїх наукових інтересів (професійне мислення, професійне спілкування, професійна діяльність, особистість професіонала, професійний досвід); які суб'єкти педагогічного процесу розглядаються (педагог, учень і т. ін.). Педагогічну рефлексію трактують як джерело теоретичного педагогічного знання; як здатність педагога перебувати в аналітичній позиції до своєї діяльності; як пізнання вчителем свого внутрішнього світу, аналіз власних думок, дій, переживань щодо професійної діяльності, усвідомлення того, як його сприймають учні, колеги; як компонент соціально-перцептивних здібностей педагога, що забезпечує процес адекватного сприйняття вчителем своїх учнів.

Педагогічну рефлексію учителів гуманітарних спеціальностей визначаємо як інтегральне особистісне утворення, механізм професійного самовдосконалення і самоактуалізації, що виявляється в здатності вчителя займати аналітичну позицію до своєї професійної діяльності і себе як її суб'єкта. Сутність педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей – процес пізнання педагогом себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних професійно значущих якостей і знань, самооцінка і коригування власної професійної педагогічної діяльності, встановлення та підтримання міжособистісних стосунків (з учнями, колегами). Специфіка педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей полягає у їхній здатності визначити й осмислити місце і роль предметів гуманітарного циклу в духовному становленні особистості школяра, в розвитку когнітивних, діяльнісних та емоційних складників, у формуванні критичності, креативності, інноваційності мислення, у здатності сформувати рефлексивне освітнє середовище, в якому б здійснювався саморозвиток особистості школяра на основі гуманітарних

дисциплін. Середовищем для реалізації педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей є педагогічна діяльність.

У сучасних дослідженнях з розвитку професійної компетентності рефлексія розглядається і як один із складників компетентності, і як її системотвірний елемент, і як умова її розвитку. Під рефлексивною педагогічною компетентністю вчителів гуманітарних спеціальностей розуміємо інтегративну якість особистості вчителя, що характеризує ступінь освоєння сукупності рефлексивних компетенцій (аналітичних, прогностичних, конструктивних тощо), необхідних для ефективної педагогічної діяльності та особистісно-професійного розвитку.

Рефлексія вчителів гуманітарних спеціальностей – здатність, яку можливо розвивати, і найбільш ефективно цей розвиток відбувається в умовах спеціально організованої діяльності, зокрема в післядипломній освіті. Рефлексивний підхід до аналізу післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей дозволив виокремити як позитивні, так і негативні її аспекти. В Україні склалась і функціонує система післядипломної педагогічної освіти вчителів, що є чітко структурованою; відкритою до модернізації та інтенсифікації професійного розвитку педагогічних фахівців; спрямованою на неперервний пошук шляхів оптимізації діяльності середньої школи та післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей через періодичну реструктуризацію як шкільної, так і післядипломної педагогічної освіти; зорієнтованою на вдосконалення змісту післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей, поступову трансформацію та урізноманітнення організаційних форм і методів підвищення їхньої кваліфікації відповідно до специфіки професійної діяльності тощо. Водночас було з'ясовано, що проблема формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей попри свою актуальність ще не знайшла вирішення в післядипломній освіті ні на методологічному, ні на змістово-процесуальному рівнях.

Зважаючи на специфіку професійної діяльності вчителів гуманітарних спеціальностей і їхніх професійно значущих якостей (відкритість до

нестандартного мислення учнів, уміння приймати різні суперечливі думки, бути толерантними та неупередженими; зорієнтованість на пізнання особистості учня, його внутрішнього світу та індивідуальних здібностей; особлива вага комунікативних та інтерактивних умінь; емоційна культура; здатність до встановлення контакту і розвитку комунікабельності тощо), було виокремлено та обґрунтовано такі компоненти пелагічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей: інтелектуальний, діяльнісний, особистісний, міжособистісний. Особистісний компонент педагогічної рефлексії учителя гуманітарних спеціальностей відображає його схильність до рефлексування (прагнення самопізнання; здатність до оволодіння власними психоемоційними станами і поведінкою; здатність до саморегуляції і самоактуалізації) та спрямовує вчителя на застосування всіх відомих знань, способів і засобів розвитку власної професійної рефлексії; виявлення наполегливості і цілеспрямованості, залучення наявних вольових ресурсів у розвитку педагогічної рефлексії. Інтелектуальний компонент пов'язаний з усвідомленням учителем власних інтелектуальних якостей, визначенням підстав діяльності, оцінкою власної позиції, вмінням прогнозувати подальший перебіг дій, вміння повертатися назад і оцінювати правильність обраного плану. Діяльнісний компонент полягає у прагненні вчителя зрозуміти сутність педагогічних явищ і процесів, усвідомити закономірності перебігу педагогічної діяльності, в умінні спланувати, організувати, правильно оцінити і вчасно скоригувати свою роботу. Міжособистісний компонент визначає здатність до комунікації, взаємодії і співпраці, спроможність впливати на учнів і колег, прагнення й уміння подивитися на себе очима інших людей, оцінити себе з погляду інших, вміння «стати на місце іншого», прояв емпатії, розуміння причин дій іншого суб'єкта в процесі взаємодії, аналіз прожитих ситуацій і врахування дій інших у своїх поведінкових стратегіях.

Основні положення першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора: [148–155; 200].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абульханова-Славская К.А., Семенов И.Н. Акмеологическое понимание субъекта управления. *Эффективный менеджмент: психолого-акмеологические аспекты (пособие по работе с персоналом)*. Москва. : РАГС, 1996. С. 5-23.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. Москва : Просвещение, 1980. 336 с.
3. Агеев В.С. Механизмы социального восприятия. *Психологический журнал*. 1989. № 2. С. 63-70.
4. Акмеология : учебник / Под общ. ред. А.А. Деркача. Москва : Изд-во РАГС, 2004. 688 с.
5. Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Когнитивизм как общепсихологическая концепция познавательных процессов и научения. *Вопросы психологии*. 1979. № 2. С. 164-169.
6. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Под ред. А.А. Бодалева. Москва : Педагогика, 1980. Т. 1: Проблемы современного человекознания. 230 с.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград : Изд-во Ленинград, ун-та, 1968. 339 с.
8. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / О.М. Пехота, В.І. Пуцов, Л.Я. Набока, А.М. Старева. Київ ; Чернівці : Букрек, 2006. 96 с.
9. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник. 5-е изд., испр. и доп. Москва : АспектПресс, 2009. 363 с.
10. Анисимов О.С. Акмеология и методология. Проблемы психотехники и мыслетехники. М. : Изд-во РАГС, 1998. 772 с.
11. Анисимов О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен). Москва : ЛМА, 1996. 380 с.
12. Бессонова И.Г. Формирование профессиональной педагогической рефлексии у студентов педвуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Сургут, 2007. 19 с.

- 13.Бех І.Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 1. С. 30-37.
- 14.Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с.
- 15.Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Санкт-Петербург, 1993. 24 с.
- 16.Биктагирова Г.Ф. Дидактические условия развития педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2004. 21 с.
- 17.Богуш А.М. Принципи модернізації вищої освіти. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. Рівне, 2003. Вип. 4., Ч. 1. С. 6-9.
- 18.Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самопознания будущего учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1987. 18 с.
- 19.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
- 20.Вислогузова М.А., Сушкова Ф.Б. Технология подготовки к творческой педагогической деятельности. – Москва : Изд-во ФТ и П Моск. пед. гос. ун-та, 1995. 70 с.
- 21.Возгова З.В. Методологический регулятив развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников. Москва : АПК и ПРО, 2010. 239 с.
- 22.Волкова Н.П. Педагогіка : навч. посібник. 3-є вид., стер. Київ : Академвидав, 2009. 616 с.
- 23.Волочков А.А., Ермоленко Е.Г. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности. *Психологический журнал*. 2004. Т. 25, № 2. С. 17-33.
- 24.Вульфов Б.З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление. *Магістр*. 1985. № 1. С. 71-79.

25. Вульфова Б.З. Образованность: информация, рефлексия, знание. *Современная антропология и ее развитие в системе непрерывного образования*. Томск, 2000. С. 132-134.
26. Вульфова Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя. Москва : Просвещение, 1995. 111 с.
27. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: в 6 т. / Под. ред. А.Р. Лурия. Москва : Педагогика, 1984. Т.4. 324 с.
28. Гегель Г.Ф. *Энциклопедия философских наук*: В 3 т. Москва : Мысль, 1977. Т. 3. 471 с.
29. Голобородько Є.П. Неперервна освіта і особистість учителя. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. У 2-х ч. Ч. I. – Київ, 2001. С. 22-29.
30. Головин А.А., Кормакова В.Н. Формирование профессиональной рефлексии будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема. *Научный диалог*. 2016. № 7 (55). С. 265-279.
31. Гончаренко Л.А. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2007. 215 с.
32. Гончаренко С.У. *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
33. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1983. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/disers/Grv-1983/GNI-a-24.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/disers/Grv-1983/GNI-a-24.htm#$p1)
34. Гуткина Н.И. Разделение рефлексии на виды при экспериментальном изучении. *Проблемы логической организации рефлексивных процессов*. Новосибирск : Изд-во НГУ, 1986. С. 49-50.
35. Давыдов В.В. О двух основных путях развития мышления школьников. *Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов СССР*. Тбилиси, 1971. С. 686-687.
36. Давыдов В.В., Неверкович С.Д., Самоукина Н.В. О функции рефлексии в игровом обучении руководителей. *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 76-85.

37. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
38. Даниленко Л. Післядипломна педагогічна освіта в умовах інноваційних змін. *Післядипломна освіта в Україні*. 2011. № 2 (11). С. 21-23.
39. Данилин К.Е. Формирование внутригрупповых установок и рефлексивной структуры группы. Межличностное восприятие в группе. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. С.124-151.
40. Дегтяр В.О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 19 с.
41. Дегтярьова Г.А. Система післядипломної педагогічної освіти як одна із пріоритетних складових неперервної освіти. *Науковий огляд*. 2015. № 10 (20). С. 1-13. URL: <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/615>
42. Декарт Р. Избранные произведения. Москва-Ленинград : Госполитиздат, 1950. 712 с.
43. Демидко М.Н. Формирование рефлексивных умений у обучающихся в средних специальных учебных заведениях : методические рекомендации. Минск : РИПО, 2001. 31 с.
44. Деньга Н.М. Розвиток професійної рефлексії викладачів математичних дисциплін у системі методичної роботи педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2017. 275 с.
45. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Москва : РАГС, 1999. 392 с.
46. Деркач А.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. Москва : РАГС, 1998. 250 с.
47. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. Москва : Лабиринт, 1999. 189 с.
48. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов. Минск : Изд-во БГУ, 1981. 383 с.

- 49.Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- 50.Ермакова Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 1999. 153 с.
- 51.Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37-38. ст. 2004. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- 52.Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач. *Вопросы психологии*. 1980. № 5. С. 112-117.
- 53.Захарченко М.В. Рефлексия в педагогике. URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37918.php>.
- 54.Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : учебн. пособие / Э.Ф. Зеер. М : Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. 480 с.
- 55.Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34-42.
- 56.Змеев С.И. Основы андрагогики : учеб. пособие для вузов. Москва : Флинта, 1999. 152 с.
- 57.Зубко А.М. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : монографія. Херсон : Айлант, 2006. 124 с.
- 58.Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць. – Київ : Вид. центр НТУ “ХПІ”, 2001. Ч. 1. С. 15-23.
- 59.Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. *Світло*. 1996. № 1. С. 4-9.
- 60.Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність : підручник. 2-е вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
- 61.Иванцовская Н.Г. Повышение уровня педагогической рефлексии как основа непрерывной инновационной деятельности преподавателя (на примере

- преподавания графических дисциплин) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Новосибирск, 1999. 22 с.
- 62.Ильязова Л.М., Соколова Л.Б. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза. *Credo new*. 2005. № 1 (41). С. 207-215.
- 63.Кант И. Сочинения : в 6 т. Москва : Мысль, 1966. Т. 6. 365 с.
- 64.Карнелович М.М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования : пособие. Гродно : ГрГУ, 2009. 67 с.
- 65.Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва : Институт психологии РАН, 2004. 424 с.
- 66.Клокар Н.І. Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2011. 605 с.
- 67.Клочек Л.В. Дослідження ціннісної рефлексії у педагогів. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 40. С. 163-173.
- 68.Клясен Н.Л. Діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах модернізації освітньої галузі в Україні. *Післядипломна освіта в Україні*. 2014. Вип. 2. С. 10-13.
- 69.Ковалев Б.П., Кондратьева С.В. Акмеологические аспекты становления социальной перцепции и рефлексии у студентов педагогических специальностей. *Вестник Гродненского государственного университета*. Сер. 1. 1999. № 2. С. 83-91.
- 70.Ковалів Ж.В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед наук : 13.00.04. Одеса, 2005. – 208 с.
- 71.Ковтун О.В. Формування рефлексивної позиції майбутніх перекладачів у фаховій підготовці. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 3 (62), Т. 2. С. 145-150.
- 72.Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога : учеб. пособие. – Москва : Изд-во ВНПЦ, 1994. 344 с.

73. Кондратець І. Рефлексія – країна педагогічного задзеркалля. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 28-31.
74. Кондратьева С.В., Кривошеев В.А. Совершенствование рефлексивных умений студентов педвуза в процессе подготовки их к профессиональной педагогической деятельности. *Рефлексивные процессы и творчество* : в 2 ч. Новосибирск, 1990. Ч. 2. С. 115-118.
75. Концепція гуманітарної освіти України. Київ : Генеза, 1997. 14 с.
76. Котова И.Б., Шиянов Б.Н. Педагог: профессия и личность. Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. пед. ун-та, 1997. 144 с.
77. Краевский В.В. Методологическая рефлексия в научной и учебной работе. *Педагогика*. 1989. № 2. С. 72-79.
78. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття. *Вища школа*. 2002. № 6. С. 10–15.
79. Крисяк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.) : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 1996. 48 с.
80. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. Санкт-Петербург : СПб. акмеологическая академия, 1995. 24 с.
81. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Просвещение, 1990. 119 с.
82. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 433 с.
83. Кулюткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. Санкт-Петербург : СпецЛит, 2001. 74 с.
84. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. Москва : Педагогика, 1970. 231 с.
85. Кунаковская Л.А. Педагогическая рефлексия как фактор профессионального самосовершенствования учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Воронеж, 2003. 207 с.

86. Купавцев А.В. Деятельностный аспект процесса обучения. *Педагогика*. 2002. № 6. С. 44-49.
87. Ладенко И.С., Семенов И.Я., Степанов С.Ю. Философские и психологические проблемы исследования рефлексии. Новосибирск : Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1989. 163 с.
88. Левина М.М. Эвристические приемы в деятельности педагога. *Magister*. 2000. № 3. С. 64-76.
89. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. Москва : Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
90. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. 2-е изд-е, перераб. и доп. Москва : Изд-во «Советское радио», 1973. URL: <http://314159.ru/lefebvre/lefebvre1.htm>
91. Лефевр В.А. Рефлексия. Москва : Когито-центр, 2003. 496 с.
92. Лидак Л.В. Акмеология как условие самореализации педагога. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2004. № 2-3. С. 103.
93. Липман М. Рефлексивная модель практики образования. URL: http://window.edu.ru/resource/200/42200/files/pril1_1.pdf
94. Литвиненко С.А., Ямницький В.М. Формування рефлексивної компетентності у професійній підготовці майбутніх психологів. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 115-119.
95. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении. *Сочинения* : В 3 т. Москва : Academia, 1985. Т.2. 560 с.
96. Малихін О.В., Герасимова О.І. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 128-150.
97. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. Москва : Наука, 1992. 236 с.
98. Маргорина Л.А. Ценностная рефлексия в педагогическом процессе. *Евразийский научный журнал*. 2015. № 9. URL: <http://journalpro.ru/articles/tsennostnaya-refleksiya-v-pedagogicheskom-protsesse/>

99. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Изд-во МГУ, 1996. 386 с.
100. Маркова А.К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
101. Марусинець М.М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Івано-Франківськ, 2012. 454 с.
102. Маслов В. Принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2010. № 1 (16). С. 7-11.
103. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі : навч. посібник. Київ : Вид-во НТУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 607 с.
104. Метаева В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2006. 357 с.
105. Методичні рекомендації з розроблення галузевих стандартів вищої освіти: компетентісний підхід / Укл. В.Л. Гуло, К.М. Левківський, Л.О. Котоловець та ін. Київ : Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України, 2013. 92 с.
106. Мирошник О.Г. Соціально-діяльнісний підхід до розробки моделі професійної рефлексії (на прикладі професії вчителя). *Психологія і особистість*. 2016. Вип. №1 (9). С. 196-206.
107. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва : ИЦ «Академия», 2004. 320 с.
108. Митина Л.М. Управлять или подавляют: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. Москва : Изд. фирма «Сентябрь», 1999. 190 с.
109. Москвина Т.И. Рефлексивный практикум как средство формирования ценностного отношения к педагогической деятельности (в системе дополнительного профессионального образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тюмень, 2009. 24 с.
110. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Москва : Педагогика, 1990. 104 с.

111. Наказ Міністерства освіти і науки України № 665 від 01.06.2013 р. «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій посад педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» URL: <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>
112. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень та ін.; за ред. І.А. Зязюна. Київ : Наукова думка, 2003. 853 с.
113. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* / за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало. Київ, 2001. Ч. I. С. 35-43.
114. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>
115. Олійник В.В. Безперервний професійний розвиток педагогів в умовах реалізації Національної стратегії післядипломної освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: www.slideshare.net/Kalachova/ss-10699650
116. Онушкин В.Г. Теоретические основы непрерывного образования. Москва : Педагогика, 1989. 207 с.
117. Орлов А.А. Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе. *Педагогика*. 2001. № 10. С. 48-56.
118. Павелків К.М. Формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. 20 с.
119. Падерно В.В. Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Миколаїв, 2017. 237 с.
120. Палько Т.В. Психологічні особливості розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 20 с.
121. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова [та ін.]. 3-є вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.

122. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 509 с.
123. Підхід. *Глумачний словник онлайн*. URL: <http://language.br.com.ua/підхід/>
124. Післядипломна педагогічна освіта в умовах децентралізації та модернізації: регіональний аспект : монографія / за заг. ред. В.Є. Береки. Хмельницький : ФОП Мельник А.А., 2017. 548 с.
125. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посібник / за заг. ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. Київ : Міленіум, 2005. 230 с.
126. Полищук О.А. Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Москва, 1995. 23 с.
127. Практическая андрагогика : метод. пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / Под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. Санкт-Петербург : ГНУ «ИОВ РАО», 2003. 406 с.
128. Примакова В.В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948 – 2012 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Херсон, 2016. 487 с.
129. Програма післядипломної педагогічної освіти вчителів іноземних мов / Керівники проекту: О. Коваленко, О. Шаленко. URL: <https://www.slideshare.net/startanya/ss-57972201>
130. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. Київ, 1998. – 171 с.
131. Пуцов В.І. Теоретичні основи розвитку післядипломної освіти як невід'ємної складової неперервної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 2 (11). С. 7-11.
132. Радишевська М.М. Формування інтерактивної компетентності учителів гуманітарних спеціальностей в умовах професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 306 с.
133. Реан А.А. Психология познания педагогом личности ученика. Москва : Высшая школа, 1990. 150 с.

134. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога. *Вопросы психологии*. 1990. № 2. С .77-82.
135. Реан А.А. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 416 с.
136. Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В.Е. Лепского. Москва : Когито-Центр, 2009. 445 с.
137. Рефлексія. *Словник української мови*: в 11 т. Т. 8, 1977. С. 518.
138. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика : монография. Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. 384 с.
139. Розов М.А. К методологии анализа рефлектирующих систем. *Проблемы рефлексии: современные комплексные проблемы*. Новосибирск, 1987. С. 32-42.
140. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер принт, 2003. 508 с.
141. Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании. Москва : Народное образование, 1996. 110 с.
142. Самсонова О.А. Модель интеллектуального типа рефлексии. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8084>
143. Семенов И.Н. Методологические проблемы системного исследования организации мыслительной деятельности. *Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодник-1982*. Москва : Наука, 1982. С. 301-319.
144. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. Москва : Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1990. 265 с.
145. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблемы психологического изучения рефлексии творчества. *Вопросы психологии*. 1985. № 5. С. 171-173.
146. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье : Изд-во ЗГУ, 1992. 192 с.
147. Семенов О., Грищенко О. Інтегративні основи розвитку педагогічної майстерності вчителя гуманітарних дисциплін : посібник. Київ, 2015. 217 с.

148. Сенчина Н.Г. Зміст та структура педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 1 (60). С. 300-307.
149. Сенчина Н.Г. Педагогічна рефлексія: генезис, сутність, функції в освітньому процесі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2017. № 5 (118). С. 106-111.
150. Сенчина Н.Г. Професійна підготовка вчителів гуманітарних спеціальностей в умовах післядипломної освіти: рефлексивна парадигма. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2017. Вип. 2 (11). С. 147-152.
151. Сенчина Н.Г. Рефлексивна парадигма шкільної освіти: теорія і практика. *Сучасний вимір психології та педагогіки: м-ли Міжн. наук.-практ. конф. (Львів, 25-26 травня 2018 р)*. Львів, 2018. С. 125-128.
152. Сенчина Н.Г. Рефлексивні засади післядипломної педагогічної освіти. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine: International scientific and practical conference (Sandomierz, Poland, 5-6 May 2017)*. Sandomierz, 2017. P. 126-129.
153. Сенчина Н.Г. Сутність і структура професійної педагогічної компетентності. *Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи: м-ли Міжн. наук.-метод. конф. (Київ, 30-31 жовтня 2017 р.)*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 475-478.
154. Сенчина Н.Г. Учитель гуманітарних дисциплін: структура професійної компетентності. *Идеи. Поиски. Решения: м-лы XI Межд. научно-практ. конф. (Минск, 22 ноября 2017 г.)*. В 7 ч. Ч. 3. Минск : БГУ, 2018. С. 157-162.
155. Сенчина Н.Г. Формування рефлексивної особистості вчителів гуманітарних спеціальностей у педагогічному вимірі К.Д. Ушинського: післядипломна освіта. *Науковий вісник Південноукраїнського національного*

- педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Педагогічні науки. 2017. № 1 (114). С. 95-98.*
156. Сидорчук Н.Л. Педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 294 с.
157. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : Образов. центр «Педагогический поиск», 1997. 224 с.
158. Современные технологии постдипломного образования. *Андрагогика постдипломного образования* / Под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. Санкт-Петербург : СПбАППО, 2007. 196 с.
159. Соловей М.В. Організаційно-методичні складові курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Післядипломна педагогічна освіта в умовах децентралізації та модернізації: регіональний аспект* : монографія / за заг. ред. В.Є. Береки. Хмельницький : ФОП Мельник А.А., 2017. С. 79-97.
160. Сорочан Т.М. Професіоналізм педагога в контексті післядипломної освіти. *Методист. 2012. № 5. С. 57-61.*
161. Сохранов В.В. Социально-педагогические основы становления опыта саморегулирования (теоретические основы): монография. Пенза : Изд-во Пензенск. гос. пед. ун-та, 1996. 369 с.
162. Степанов С.Ю., Полищук О.А., Семёнов И.Н. Развитие рефлексивной компетентности кадров управления. Москва : РАГС, 1996. 81 с.
163. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач. *Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 99-104.*
164. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы исследования. *Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31-41.*
165. Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01. Таганрог, 2006. 381 с.
166. Стеценко И.А., Полякова Г.А. Сущность и структура рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов. *Современные направления*

- теоретических и прикладных исследований* – 2011. Одесса, 2011. Т. 20. Педагогика, психология и социология. С. 8-12.
167. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. Москва : Наука, 1987. 240 с.
168. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти. URL: http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/01/PROGRAMA_PIDGOTOVKY_NUSH.pdf
169. Типові навчальні плани та анотовані програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи загальної середньої освіти (методичні рекомендації) / За заг. ред. Л.І. Даниленко. Київ : Логос, 2005. 60 с.
170. Фихте И.Г. Сочинения в 2-х томах. Санкт-Петербург : Мифрил, 1993. Т. 1. 687 с.
171. Фокша О.М. Детермінанти підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у сучасних закладах вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2018. № 3 (122). С. 89-93.
172. Харченко Т. Клінічний підхід до формування особистості вчителя – рефлексивного практика у Франції. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 1. С. 145-152.
173. Химинець В.В. Науково-методичні проблеми післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформаційних та інтеграційних процесів. *Збірник наукових праць НДІУ*. 2007. Т. XIII. С. 483-495.
174. Химинець В.В., Опачко М.В. Особливості підготовки вчителів у системі післядипломної освіти в контексті євроінтеграційної політики України. *Міжнародний науковий вісник*. 2014. Вип. 2 (9). С. 101-113.
175. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Докл. на отд-нии философии образования и теории педагогики РАО. *Эйдос: Интернет-журн*. 23 апреля 2002. URL: www.eidos.ru/news/compet.htm
176. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. Санкт-Петербург : Изд-во Питер, 2001. 544 с.

177. Чубарук О.В. Підвищення кваліфікації вчителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2463
178. Швидун В.М. Аналіз поняття «післядипломна педагогічна освіта» в контексті інтеграції освітніх систем. *Теорія та практика державного управління*. 2013. Вип. 3. С. 98-104.
179. Шиянов Б.Н., Котова И.Б. Идеи гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ, 1995. 345 с.
180. Шиянов Е.Н., Недбаева С.В. Развитие личности средствами психологической практики. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 11-18.
181. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. *Исследования речемыслительной деятельности*. Алма-Ата: КГПИ, 1974. С. 12-28.
182. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. Москва: Восточная литература, 2005. 800 с.
183. Щедровицкий Г.П. Очерки по философии образования. Москва: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. 167 с.
184. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования. Москва: Знание, 1964. 489 с.
185. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы. *Рефлексивные процессы и управление*. 2001. Т. 1, № 1. С. 16-28.
186. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Минск: ООО «Попурри», 1998. С. 42-677.
187. Юрова Т.В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития: монография. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. 223 с.
188. Як навчатимуть вчителів іноземних мов, які викладатимуть у перших класах / Нова українська школа. URL: <http://nus.org.ua/articles/yak-navchatymut-vchyteliv-inozemnyh-mov-yaki-vykladatymut-u-pershyh-klasah/>
189. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. Київ: Вища школа, 1987. 111 с.

190. Action and Reflection in Teacher Education / Ed. by G. R. Harvard, P. Hodkinson. – Norwood (N.I.) : Ablex publ.corp., 1994. XI. 274 p.
191. Bartlett L. Teacher development through reflective teaching. *Second language teacher education*; J.C. Richards & D. Nunan (Eds.). Cambridge : Cambridge University Press, 1990. P. 202-214.
192. Calabre S. Formation pour les professions de l'éducation. *La formation des enseignants des IUFM aux Masters / Institut national de recherche pédagogique*. Paris, 2009. № 60. 170 p.
193. Gore J. Reflecting on reflecting teaching. *Journal of Teacher Education*. 1987. № 38 (2). P. 33-39.
194. Hatton N. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*. 1995. № 11 (1). P. 33-49.
195. Kagan D. M. Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*. 1990. Vol. 60, № 3. P. 419-469.
196. Mezirov J. Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco-Oxford, 1991. URL: [https://www.ln.edu.hk/osl/conference2011/output/breakout/4.4%20\[ref\]How%20Critical%20Reflection%20triggers%20Transformative%20Learning%20-%20Mezirow.pdf](https://www.ln.edu.hk/osl/conference2011/output/breakout/4.4%20[ref]How%20Critical%20Reflection%20triggers%20Transformative%20Learning%20-%20Mezirow.pdf)
197. Perrenoud Ph. La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : Ed/ L'Harmattan, 1994. URL: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_livres/php_formation.html
198. Posner G. J. Field Experience: A Guide to Reflective Teaching. 4th ed. White Plains, N.Y. : Longman, 1996. 68 p.
199. Richert A.E. Teaching Teachers to Reflect: A Consideration of Programme Structure. *Journal of Curriculum Studies*. 1990. Vol. 22, № 6. P. 509-527.
200. Senchyna N. Modern Challenges of the Development of Pedagogical Reflection in Future Teachers of Humanities. *Освіта і наука*. 2017. № 5. С. 119-127.
201. Simpson J.A. Today and Tomorrow in European Adult Education. Report of the Council of the Europe. Strasbourg, 1972.

202. Stanley C. A framework for teacher reflectivity. *TESOL Quarterly*. 1998. № 32 (3). P. 584-591.
203. Steier F. Introduction: Research as Self-Reflexivity, Self-Reflexivity as Social Process. *Research and Reflexivity* / Ed. F. Steier. London, 1991. URL: https://scholarcommons.usf.edu/spe_facpub/475/
204. The Structure of Human Reflexion: The Reflexional Psychology of Vladimir Lefebvre / Ed. Wheeler, Harvey. N. Y. : Peter Lang, 1990. 216 p.
205. Valli L. Moral Approaches to Reflective Practice. *Encouraging Reflecting Practice in Education*. N.Y. : Teachers College Press, 1990. P. 39-56.
206. Valli L. The Question of Quality and Content in Reflective Teaching. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston, 1990. 96 p.
207. Wallace M. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1991 URL: http://assets.cambridge.org/97805213/56541/excerpt/9780521356541_excerpt.pdf
208. Zeichner K. M. Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*. 1987. № 11. P. 565-575.

РОЗДІЛ II

КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

2.1. Критерії, показники і рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей

Розроблення ефективної методики формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті вимагала з'ясування критеріїв і показників її сформованості.

Критерії і показники є важливими в педагогічному діагностуванні, оскільки вони дають можливість не лише вивчити чи дослідити якесь явище, але й виміряти його [18]. Під критеріями вчені розуміють ознаки, на підставі яких відбувається оцінювання, визначення чи класифікація [13, с. 67]. У складі критеріїв зазвичай виділяють показники – наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [25, с. 761].

На основі аналізу змісту і компонентної структури педагогічної рефлексії для констатації рівнів її сформованості у вчителів гуманітарних спеціальностей було виокремлено такі критерії і показники:

мотиваційно-ціннісний (показники: мотивація вчителя гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності; розвиненість загальної рефлексивності вчителя гуманітарних спеціальностей; готовність учителя гуманітарних спеціальностей до саморозвитку; наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей професійно значущих якостей);

пізнавальний (показники: знання гуманітарних дисциплін і методик їх навчання; розуміння вчителем гуманітарних спеціальностей сутності і структури понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія»; обізнаність учителя гуманітарних спеціальностей із методиками діагностики та розвитку педагогічної рефлексії);

операціональний (показники: застосування вчителем гуманітарних спеціальностей типових рефлексивних операцій і дій у професійній діяльності);

наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей рефлексивних умінь професійної діяльності; володіння вчителем гуманітарних спеціальностей інноваційними педагогічними технологіями; володіння вчителем гуманітарних спеціальностей технологіями розвитку рефлексії учнів);

організаційний (показники: наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей умінь соціально-перцептивної рефлексії; наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей умінь кооперативної рефлексії; наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей умінь комунікативної рефлексії (рефлексії педагогічного спілкування)).

Умовно було визначено такі рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей: достатній, задовільний і низький.

Достатній рівень сформованості характерний для вчителів гуманітарних спеціальностей із позитивною внутрішньою мотивацією професійної діяльності. У вчителів гуманітарних спеціальностей цього рівня виражена готовність до саморозвитку, вони володіють такими професійно значущими якостями, як працездатність, упевненість у собі, здатність до самоорганізації, уважність, допитливість, творчий інтерес, що визначають їхню схильність до рефлексування. Такі вчителі гуманітарних спеціальностей володіють системними знаннями гуманітарних дисциплін, обізнані у методиках їх навчання, які ефективно впроваджують в освітній процес, розуміють сутність і структуру понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія»; демонструють обізнаність із методиками діагностики та розвитку педагогічної рефлексії. Вчителі гуманітарних спеціальностей цього рівня застосовують типові рефлексивні операції і дії у професійній діяльності, а також володіють рефлексивними вміннями педагогічної діяльності і технологіями розвитку рефлексії учнів. У своїй діяльності вони застосовують інноваційні педагогічні технології, володіють вміннями соціально-перцептивної, кооперативної і комунікативної рефлексії.

Задовільний рівень сформованості притаманний учителям гуманітарних спеціальностей, у яких переважає позитивна внутрішня і зовнішня мотивація професійної діяльності. Для вчителів гуманітарних спеціальностей цього рівня

загалом характерна готовність до саморозвитку, проте вони лише періодично вдаються до практичних дій, спрямованих на їхнє особистісне і професійне зростання. Вчителі гуманітарних спеціальностей здебільшого володіють професійно значущими якостями (працездатністю, впевненістю в собі, здатністю до самоорганізації, допитливістю, творчим інтересом), проте є досить імпульсивними, що знижує їхню загальну схильність до рефлексування. Такі вчителі володіють предметними знаннями, обізнані у методиках навчання гуманітарних дисциплін, проте не завжди ефективно впроваджують їх в освітній процес; здебільшого розуміють сутність і структуру понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія»; демонструють певну обізнаність із методиками діагностики та розвитку педагогічної рефлексії. Вчителі гуманітарних спеціальностей цього рівня застосовують типові рефлексивні операції і дії у професійній діяльності, проте володіють лише окремими рефлексивними вміннями педагогічної діяльності і технологіями розвитку рефлексії учнів. У своїй діяльності вони лише періодично застосовують інноваційні педагогічні технології, їхнє володіння соціально-перцептивною, кооперативною і комунікативною рефлексією потребує вдосконалення.

Низький рівень сформованості характерний для вчителів гуманітарних спеціальностей, у яких переважає зовнішня (позитивна і негативна) мотивація професійної діяльності. Вчителям гуманітарних спеціальностей цього рівня майже не властива готовність до саморозвитку, вони лише епізодично вдаються до практичних дій, спрямованих на їхнє особистісне і професійне зростання. Вчителі гуманітарних спеціальностей володіють лише окремими професійно значущими якостями, натомість вони є імпульсивними, що значно знижує їхню загальну схильність до рефлексування. Такі вчителі здебільшого володіють предметними знаннями, проте недостатньо обізнані у методиках навчання гуманітарних дисциплін, не вміють ефективно впроваджувати їх в освітній процес. Вони лише поверхнево розуміють сутність і структуру понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія»; не обізнані з методиками діагностики та розвитку педагогічної рефлексії. Вчителі гуманітарних спеціальностей цього

рівня несистемно застосовують типові рефлексивні операції і дії у професійній діяльності, володіють лише окремими рефлексивними вміннями педагогічної діяльності, практично не володіють технологіями розвитку рефлексії учнів. У своїй діяльності вони майже не застосовують інноваційні педагогічні технології, їхнє володіння соціально-перцептивною, кооперативною і комунікативною рефлексією потребує значного вдосконалення.

2.2. Стан сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей

Для з'ясування стану сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей необхідно було розв'язати низку завдань: 1) провести анкетування вчителів-практиків гуманітарних спеціальностей; 2) здійснити контрольний зріз і визначити рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей.

Діагностувальний етап дослідження започаткували проведенням анкетування. До анкетування було залучено вчителів української, англійської, німецької мов, історії та зарубіжної літератури КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Криворізького державного педагогічного університету, КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти», Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (усього 150 осіб). Слухачам курсів було запропоновано відповісти на запитання анкети до початку освітнього процесу (на етапі вхідного тестування). Анкетування мало за мету виявлення рівня обізнаності вчителів з поняттям «рефлексія», місця рефлексивних процесів у їхній професійній діяльності, пошук шляхів оптимізації процесу формування педагогічної рефлексії учителів у післядипломній освіті (див. текст анкети в додатку А).

Анкетування передбачало виявлення залежності / відсутності залежності поглядів на поняття рефлексія та її ролі в освітньому процесі від стажу

педагогічної діяльності вчителя і специфіки предмета, який він викладає. У цьому зв'язку просили вчителів гуманітарних спеціальностей указати інформацію про стаж і предметну специфіку їхньої педагогічної діяльності. Було з'ясовано, що анкетуванням було охоплено як учителів-початківців (мінімальний стаж роботи – 1,5 року), так і досвідчених педагогів зі стажем понад 30 років. Статистичні дані свідчать, що з-поміж респондентів 36 % були вчителі зі стажем від 1,5 до 10 років, 45,3 % – від 11 до 25 років, 18,7 % – понад 25 років.

На перше запитання анкети «Пригадайте, де ви вперше почули слово «рефлексія»? одержали такі відповіді: «упродовж навчання в університеті» – 32,7 %; «на курсах підвищення кваліфікації» – 42 %; «у школі» – 17,3 %; не відповідали – 8 % учителів. При цьому було відзначено певну залежність відповіді від віку вчителя – молодші вчителі здебільшого ознайомилися з цим поняттям під час навчання в університеті, старші – у післядипломній освіті.

У результаті аналізу відповідей на друге запитання «Чи знайомі Ви з поняттям «рефлексія»? Дайте визначення цього поняття. У чому полягає його зміст?» з'ясували, що 20,7 % респондентів були знайомі з поняттям «рефлексія» і змогли дати його визначення (напр., «здатність до самоаналізу дій і вчинків, їх значення», «пізнання самого себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок», «здатність робити висновки після певного виду діяльності», «вміння відстежити свої думки, почуття щодо події»); 46 % респондентів відзначили, що були знайомі з досліджуваним поняттям, але не змогли запропонувати його чіткого чи повного визначення (напр., «діагностика набутих знань», «підведення підсумків заняття», «зворотний зв'язок до почутого, висновки з почутого», «реакція на те чи те явище»); 12 % респондентів дали неправильні визначення (напр., «це діяльність, методика, засоби взаємодії учителя та учнів», «взаємодія вчителя з учнем», «здатність застосовувати набуті знання у житті»); 18 % респондентів відзначили, що чули про це поняття, але не могли дати його чіткого визначення; жоден з респондентів не визнав, що ніколи про таке поняття не чув. Водночас 3,3 % респондентів

сплутали поняття «рефлексія» і «релаксація», дали таке його тлумачення: «розслаблення, відпочинок».

Відповіді на запитання «У чому, на Ваш погляд, полягає сутність поняття «педагогічна рефлексія»? дали можливість переконатися, що 18,7 % респондентів чітко розуміли сутність досліджуваного феномена, оскільки запропонували достатньо правильні та повні пояснення (напр., «уміння аналізувати, оцінювати себе як учителя та аналізувати роботу учнів», «сприймання себе як педагога, сприймання своєї педагогічної діяльності», «самоаналіз учителем своєї діяльності з метою її поліпшення»); 36 % респондентів запропонували свої тлумачення, але вони не розкривали сутності поняття повною мірою (напр., «діагностика вмінь і компетентності вчителя», «зворотний зв'язок від учня після того, як він засвоїв нову тему», «виявлення проблеми чи подання ідеї у педагогічній діяльності», «вміння навчити учнів робити самостійні висновки»); 25,3 % учителів запропонували помилкові тлумачення (напр., «хвилинка, коли учні можуть відпочити», «реакція учнів на педагогічного працівника», «здатність донести матеріал та інформацію учням», «вміння приймати на себе відповідальність за те, що відбувається в групі», «взаємодія вчителя з учнем»); 20 % учителів залишили питання без відповіді.

На наступне запитання анкети «Чи необхідна для вчителя сучасної української школи розвинена педагогічна рефлексія?» отримали такі відповіді: «вкрай необхідна» – 56 % респондентів; «необхідна значною мірою» – 26 % респондентів; «бажана, але не обов'язкова» – 14,7 % респондентів; «не можу відповісти» – 3,3 % респондентів.

Результати відповідей на запитання «Чи сформована у Вас схильність до рефлексування, якщо так, у чому вона виявляється?» засвідчили таке: 60 % респондентів відповіли, що у них сформована схильність до рефлексування, яка виявляється «в підведенні підсумків уроку», «аналізі виконаної роботи», «допитливості до всього нового і незрозумілого, аналізі діяльності на уроці», «в намаганні знайти підхід до кожної дитини»; 14,7 % учителів вважали, що така схильність у них не розвинена; 25,3 % учителів не дали відповіді на запитання.

У результаті відповідей на шосте запитання анкети, що передбачало самооцінювання вчителями-практиками гуманітарних спеціальностей особистого досвіду і вмінь у тих чи тих сферах педагогічної діяльності, одержали такі результати: «усвідомлення власних інтелектуальних якостей, визначення підстав діяльності, оцінка власної позиції, вміння прогнозувати подальший перебіг дій, вміння повертатися назад і оцінювати правильність обраного плану» вчителі в середньому оцінили на чотири бали за п'ятибальною шкалою; «здатність до комунікації, взаємодії і співпраці, спроможність впливати на учнів і колег, прагнення й уміння подивитися на себе очима інших людей, оцінити себе з погляду інших» – на чотири; «прагнення зрозуміти сутність педагогічних явищ і процесів, усвідомити закономірності перебігу педагогічної діяльності, уміння спланувати, організувати, правильно оцінити і вчасно скоригувати свою діяльність» так само, як і «прагнення самопізнання; здатність до оволодіння власними психоемоційними станами і поведінкою; здатність до саморегуляції і самоактуалізації» – на три з половиною бали.

Відповіді на запитання «Визначте аспекти своєї професійної діяльності, у яких найчастіше добігаєте рефлексії» дозволили скласти таку ієрархію: 1) забезпечення змістового та операціонального боків уроку та інших форм освітнього процесу; 2) визначення стратегії і тактики взаємодії і спілкування з учнями; 3) пізнання себе як професіонала; 4) планування особистісного саморозвитку.

Відповіді вчителів гуманітарних спеціальностей на запитання «Скільки часу на тиждень ви приділяєте розвитку рефлексії?» засвідчили таке: «одна-дві години на тиждень» – 52,7 % респондентів; «коли є вільний час» – 22,7 % респондентів; «щоденно» – 10,7 % респондентів; не дали відповіді на це питання 13,9 % респондентів.

У відповідь на запитання «Чи хотіли б ви підвищити рівень педагогічної рефлексії у післядипломній освіті?» отримали таке: 90,6 % респондентів засвідчили позитивну відповідь; 5,3 % респондентів не змогли визначитися з відповіддю; 4,1 % респондентів дали негативну відповідь.

Відповіді на десяте запитання анкети, що передбачало ранжування вчителями напрямів формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті за ступенем важливості, дали можливість отримати такі результати: 1) забезпечення мотивації учителів до педагогічної рефлексії; 2) забезпечення знаннями щодо сутності понять «рефлексія» і «педагогічна рефлексія»; 3) проведення інтегрованого рефлексивного практикуму; 4) удосконалення методичних знань і вмінь за фахом; 5) робота щодо формування професійно значущих якостей учителів; 6) вирішення різноманітних завдань із проблемно-конфліктним змістом; 7) методи групової психотерапії (групова дискусія тощо); 8) організація самостійної науково-дослідної роботи вчителів.

З-поміж пропозицій щодо покращання формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті було відзначено: «впровадження спеціального рефлексивного практикуму» (33,3 %); «навчально-методичний супровід процесу формування педагогічної рефлексії у курсовий і міжкурсний періоди» (28 %); «забезпечення вчителів методиками самодіагностики і саморозвитку педагогічної рефлексії» (17,3 %); «розвиток професійно значущих якостей учителів шляхом різноманітних тренінгів» (11,4 %); 10% респондентів не змогли визначитися.

Таким чином, результати анкетування засвідчили, що вчителі гуманітарних спеціальностей здебільшого обізнані з поняттями «рефлексія» і «педагогічна рефлексія». Респонденти відзначили, що для вчителя сучасної української школи розвинена педагогічна рефлексія є необхідною. Розуміння специфіки педагогічної рефлексії у її багатоплановості і значущості для освітнього процесу, а також для професійного й особистісного розвитку вчителя спонукало респондентів відзначити, що необхідна спеціальна робота в післядипломній освіті щодо її формування у вчителів гуманітарних спеціальностей. З-поміж пропозицій щодо покращання формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті було відзначено: «впровадження спеціального рефлексивного практикуму»; «навчально-

методичний супровід процесу формування педагогічної рефлексії у курсовий і міжкурсний періоди»; «забезпечення вчителів методиками самодіагностики і саморозвитку педагогічної рефлексії»; «розвиток професійно значущих якостей учителів шляхом різноманітних тренінгів».

До констатувального експерименту було залучено 220 учителів гуманітарних спеціальностей, які були охоплені післядипломною освітою в КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. 110 учителів склали експериментальну групу (ЕГ) і 110 учителів – контрольну групу (КГ).

Для визначення рівнів сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей було використано діагностувальний інструментарій, представлений у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Діагностувальні методики для визначення рівнів сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей

| Компоненти | Критерії | Показники | Діагностувальний інструментарій |
|-------------------|-----------------------|---|--|
| особистісний | мотиваційно-ціннісний | - мотивація вчителя гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності | Тест «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана) |
| | | - розвиненість у вчителя гуманітарних спеціальностей загальної рефлексивності | Тест на визначення самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії (М. Фетіскін, В. Козлов, Мануйлов) Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (титульник Карпова) Тестова методика визначення рефлексивності мислення (О. Анісімов) |

| <i>Продовження таблиці 2.1</i> | | | |
|--------------------------------|--------------|---|--|
| | | - готовність учителя гуманітарних спеціальностей до саморозвитку | Тест «Готовність до саморозвитку» (Т. Ратанова, Н. Шляхта) |
| | | - наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей професійно значущих якостей | Тест на оцінку педагогічної рефлексії (за Н. Веригіною, модифіковано автором) Тест «Імпульсивність» (за А. Бізяєвою, модифіковано автором) |
| інтелектуальний | пізнавальний | - знання гуманітарних дисциплін і методик їх навчання | Розроблення фрагмента уроку |
| | | - розуміння вчителем гуманітарних спеціальностей сутності і структури понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія» | Тест «Рефлексія як загальнонауковий і педагогічний феномен» |
| | | - обізнаність вчителя гуманітарних спеціальностей із методиками діагностики та розвитку педагогічної рефлексії | Проектування картотеки діагностувальних методик з виявлення рівня педагогічної рефлексії, рефлексивних якостей і вмій Складання картотеки методик і завдань для розвитку педагогічної рефлексії |

| <i>Продовження таблиці 2.1</i> | | | |
|--------------------------------|-----------------|--|--|
| діяльнісний | операціональний | - застосування вчителем гуманітарних спеціальностей типових рефлексивних операцій і дій у професійній діяльності | Тест самооцінки «Застосування типових рефлексивних операцій і дій у професійній діяльності» |
| | | - наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей рефлексивних умінь професійної діяльності | Рефлексивний аналіз відвіданого уроку |
| | | - володіння вчителем гуманітарних спеціальностей інноваційними педагогічними технологіями | Тест самооцінки методологічної культури вчителя гуманітарних спеціальностей Карта оцінки та самооцінки здібностей учителя до творчої та інноваційної діяльності |
| | | - володіння вчителем гуманітарних спеціальностей технологіями розвитку рефлексії учнів | Проектування картки розвитку рефлексії учнів |
| міжособистісний | організаційний | - наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей умінь соціально-перцептивної рефлексії | Спостереження за класом |

| <i>Продовження таблиці 2.1</i> | | | |
|--------------------------------|--|--|---|
| | | - наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей умінь кооперативної рефлексії | Тест для діагностики комунікативних та організаторських здібностей (за В. Синявським і Б. Федоришиним, модифіковано автором) |
| | | - наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей умінь комунікативної рефлексії | Тест на визначення рівня рефлексії міжособистісної взаємодії (за Т. Пушкар, модифіковано автором) Тест на оцінку самоконтролю у спілкуванні (М. Снайдер) |

Розглянемо зміст проведених діагностувальних заходів, умови та хід виконання, проаналізуємо та узагальнимо результати. З огляду на те, що психологічним стрижнем особистості, що зумовлює особливості її поведінки і діяльності, на думку вчених (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), є мотивація, першим етапом експериментальної роботи було вивчення мотивів, ступеня їх усвідомлення і місця у структурі мотиваційної сфери професійної діяльності вчителів гуманітарних спеціальностей.

Мотивацію вчителів гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності перевіряли за тестом «Мотивація професійної діяльності» К. Замфіра в модифікації А. Реана, що представлений у додатку Б.1. В основу методики покладено концепцію внутрішньої і зовнішньої мотивації. У результаті виконання тесту визначався мотиваційний комплекс особистості вчителя, що являє тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ). До кращих, оптимальних, мотиваційних комплексів відносять такі два типи поєднань: ***ВМ > ЗПМ > ЗНМ*** і ***ВМ = ЗПМ > ЗНМ***. Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ***ЗНМ > ЗПМ > ВМ***. Між цими комплексами укладені проміжні з погляду їх ефективності інші мотиваційні комплекси. Задоволеність професією має значущу співвіднесеність з оптимальністю

мотиваційного комплексу, тобто задоволеність учителя гуманітарних спеціальностей обраною професією, прагнення досягти в ній певних позитивних результатів тим вищі, чим оптимальніший у нього мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації і низька – зовнішньої негативної.

Діагностування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за показником «розвиненість загальної рефлексивності» було різновекторним. На першому етапі вивчалася самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії (див. тест у додатку Б.2). Методика, спрямована на вивчення рівня онтогенетичної рефлексії, передбачає аналіз минулих помилок, успішного і неуспішного досвіду життєдіяльності. У результаті визначається три групи респондентів. Для респондентів із низьким рівнем онтогенетичної рефлексії характерна повна відсутність рефлексії минулого досвіду, такі вчителі гуманітарних спеціальностей не вчать на своїх помилках, їхнє мислення і діяльність є стереотипним. Задовільний рівень визначається як рефлексія зі знаком «—», коли підсумком минулих помилок стає страх перед вчиненням нових. У разі отримання такого результату вчителю гуманітарних спеціальностей необхідно замислитися над тим, що його обережність не завжди є гарантією життєвого успіху, те, що він вважає зробленою в минулому помилкою, може бути сигналом про те, що він змінився. Достатній рівень (рефлексія зі знаком «+») свідчить про аналіз здійсненого і рух уперед.

Вхідна діагностика рефлексивності вчителів гуманітарних спеціальностей за методикою А. Карпова (див. додаток Б.3) ставила собі за мету, по-перше, визначення рівнів рефлексивності респондентів на початковому етапі експерименту, по-друге, стимулювання мотивації підвищення професійної компетентності, вираженої рівнем педагогічної рефлексії. Методика досліджує дві основні сфери реалізації рефлексивних процесів: особистісну і професійну. У першому випадку визначається здатність респондента до рефлексивного аналізу власного мислення, свідомості, діяльності, у другому – аналіз змісту свідомості іншої людини, міркування за неї, розуміння її позиції і мотивів. Базується

методика на принципі ситуаційного моделювання і охоплює набір питань із 27 життєвих ситуацій із кількома варіантами поведінки, один з яких повинен обрати респондент. Варіант вибору вказує на ступінь рефлексії суб'єктом своїх дій і деталей передбачуваної поведінки, що є для нього важливими. Дослідження дозволяє виявити комплексну характеристику рівня індивідуальної міри вираженості властивостей рефлексивності і вимірюється тестовими балами, переведеними в стени. Внаслідок інтерпретації результатів вчителі гуманітарних спеціальностей були диференційовані на три основні категорії – з достатнім, задовільним чи низьким рівнем розвитку рефлексивності.

Тестова методика О. Анісімова (див. додаток Б.4) давала можливість визначити рефлексивність мислення вчителів гуманітарних спеціальностей. Зазначена методика являє собою питальник, за допомогою якого досліджується рефлексія за трьома критеріями: рівень рефлексивності особистості, рівень колективності особистості і рівень самокритичності особистості.

Готовність учителів гуманітарних спеціальностей до саморозвитку діагностували за тестом Т. Ратанової і Н. Шляхти (див. додаток Б.5). Тест дозволяє визначити готовність до саморозвитку, яка, у свою чергу, залежить від показників діагностування готовностей «хочу знати себе» і «можу самовдосконалюватися». У результаті виконання тесту респонденти визначали свій актуальний стан готовності до саморозвитку, який диференціювався в межах: 1) «хочу знати себе» і «можу змінитися» (достатній рівень); 2) «можу вдосконалюватися», але «не хочу знати себе», «хочу знати себе», але «не можу себе змінити» (задовільний рівень); 3) «не хочу знати себе» і «не хочу змінюватися» (низький рівень).

Для перевірки сформованості педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей за показником «наявність професійно значущих якостей» було використано дві діагностувальні методики. В основу першої було покладено «Тест на оцінку педагогічної рефлексії», розроблений Н. Веригіною і модифікований нами відповідно до завдань започаткованого дослідження (див. додаток Б.6). Учителям гуманітарних спеціальностей було запропоновано

перелік із 32 тверджень, на які вони повинні були відреагувати вибором одного з трьох варіантів відповідей. Методика давала можливість визначити залежність рівня педагогічної рефлексії учителів від їхніх професійно значущих якостей, таких як працездатність, упевненість у собі, здатність до самоорганізації, уважність до деталей, допитливість, творчий інтерес тощо.

Тест «Імпульсивність» (див. додаток Б.7) давав можливість визначити вплив когнітивного стилю вчителя гуманітарних спеціальностей на процес прийняття ним рішень, зокрема на їх обдуманість, зваженість тощо. У результаті відповідей на 15 запитань (з-поміж них: *Чи властиво для вас діяти під впливом почуттів? Чи схильні ви до ретельного попереднього обмірковування того, що плануєте?*) вчителі набирали певну суму балів. Чим більшою була сума набраних балів, тим більш вираженою була схильність учителя до імпульсивних дій, чим менша сума балів – тим більша у нього схильність до рефлексивності при прийнятті рішень.

За середньогруповими результатами було визначено рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за мотиваційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі дослідження (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за мотиваційно-ціннісним критерієм (констатувальний етап)

| Рівень | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|-------------|------------------------|------|------------------|------|
| | к-сть | % | к-сть | % |
| Низький | 32 | 29,1 | 32 | 29,1 |
| Задовільний | 59 | 53,6 | 57 | 51,8 |
| Достатній | 19 | 17,3 | 21 | 19,1 |

Як засвідчує таблиця 2.2, на низькому рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за мотиваційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі експерименту зафіксовано в ЕГ і КГ по 29,1 % респондентів; на задовільному рівні в ЕГ – 53,6 %, у КГ – 51,8 %; на достатньому рівні в ЕГ – 17,3 % і КГ – 19,1 %.

Перевірку сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за пізнавальним критерієм започатковували з показника «знання гуманітарних дисциплін і методик їх навчання». Для перевірки обізнаності пропонували вчителям розробити фрагмент уроку за матеріалом, який кожен отримував індивідуально, і програти його в аудиторії. У подальшому ці фрагменти оцінювалися експертами (викладачами фахових методик закладів післядипломної освіти) за такими показниками: 1) якість методичної підготовки; 2) організаційна чіткість структури уроку; 3) різноманітність і доцільність використаних методичних прийомів; 4) відповідність змісту діяльності учнів поставленим завданням; 5) зрозумілість викладу навчального матеріалу; 6) грамотність мовлення вчителя; 7) наявність та якість розроблених роздаткових матеріалів; 8) творчість та інноваційність розробленого фрагмента. Кожен показник оцінювався в діапазоні 0-2 бали, залежно від того, наскільки ефективно він був реалізований учителем. Максимальна кількість балів за завдання – 14. Володіння вчителями педагогічною рефлексією за цим показником визначалося в такий спосіб:

Достатній рівень прояву показника – від 13 до 16 балів.

Задовільний рівень прояву показника – від 7 до 12 балів.

Низький рівень прояву показника – 6 балів та менше.

Результати виконання цього завдання вчителями гуманітарних спеціальностей засвідчили, що в цілому вони підготували конспекти з програванням фрагментів. Здебільшого вчителі чітко структурували урок, викладали початковий матеріал зрозуміло і грамотно, добирали такі види діяльності учнів, що були спрямовані на досягнення цілей уроку. Водночас окремі вчителі відчували труднощі в доборі методичних прийомів, які відповідали б віковим особливостям учнів і змісту навчального матеріалу; потребували вдосконалення уміння збуджувати і підтримувати інтерес та увагу учнів упродовж уроку, не виявляли достатньої творчості та інноваційності в підготовці фрагмента уроку.

Тест «Рефлексія як загальнонауковий і педагогічний феномен» (див. додаток В.1) слугував діагностувальним інструментарієм для перевірки

сформованості педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей за показником «розуміння сутності і структури понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія». Тест містив як відкриті запитання (напр., «Що становить зміст професійної рефлексії учителя?»), так і запитання творчого характеру, де вчителям пропонувалося поміркувати, висловити власне бачення на той чи той аспект досліджуваної проблеми (напр., «Грецьке прислів'я каже: «Хто вірує, той щасливий, хто сумнівається, той мудрий». Як ви думаєте, у яких сумнівах виявляється мудрість учителя?»). Пропонувалися також завдання, у яких необхідно було співвіднести між собою родові і видові поняття, аспекти рефлексії із характерними для них рефлексивними вміннями тощо. За результатами виконання тесту визначався рівень обізнаності вчителів із ключовими поняттями рефлексії як міжнаукового і педагогічного феномена. Аналіз виконаного вчителями гуманітарних спеціальностей тесту засвідчив, що їм загалом знайоме поняття «рефлексія», вони змогли запропонувати свої варіанти його визначення (напр., «здатність людини сприймати та оцінювати себе в діяльності», «аналіз пережитого досвіду», «самоаналіз, самопостереження», «вміння відстежити свої почуття, думки, ставлення до події/діяльності», «здатність робити висновки після певного виду діяльності»), хоча подекуди вони були неточними і неправильними (напр., «зворотний зв'язок», «взаємодія учителя з учнем»). Неважкими виявилися завдання на співвідношення видів пізнання і рефлексії (завдання 2), визначення рефлексивної стратегії поведінки (завдання 3), співвідношення понять «рефлексія», «професійна рефлексія» і «педагогічна рефлексія» (завдання 4), визначення типу особистісної рефлексії (завдання 12). Дещо складнішими виявилися завдання на виявлення специфіки педагогічної рефлексії (завдання 6), співвідношення аспектів рефлексії і рефлексивних умінь (завдання 11). Найскладнішими для вчителів гуманітарних спеціальностей виявилися завдання відкритого типу, в яких необхідно було дати визначення і розкрити зміст поняття «педагогічна рефлексія» (завдання 7, 9), зазначити ситуації, що вимагають від учителя застосування педагогічної рефлексії (завдання 10).

Для перевірки педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за показником «обізнаність із методиками діагностики та розвитку педагогічної рефлексії» запропонували їм ознайомитися зі списком рекомендованої літератури (див. додаток В.2), самостійно скористатися додатковими інформаційними ресурсами мережі Інтернет і скласти дві картотеки, зокрема: 1) діагностувальних методик з виявлення рівня педагогічної рефлексії, рефлексивних якостей і вмінь; 2) методик і завдань для індивідуального і групового розвитку педагогічної рефлексії. Учителі повинні були ознайомитися з відповідними інформаційними ресурсами, проаналізувати запропоновані в них методики і вправи на предмет їх доцільності в розвитку педагогічної рефлексії, ознайомитися з їх сутністю, скласти перелік тих, які вони могли запропонувати і практично реалізувати в групі вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. Володіння вчителями педагогічною рефлексією за цим показником визначали в такий спосіб:

Достатній рівень – картотека містить понад 7 позицій.

Задовільний рівень – у картотеці зазначено 4-6 позицій.

Низький рівень – картотека охоплює 1-3 позиції.

На підставі середньоарифметичного обчислення одержаних даних за пізнавальним критерієм було визначено вихідні рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті (див. таблицю 2.3).

Таблиця 2.3

Рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за пізнавальним критерієм (констатувальний етап)

| Рівень | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|-------------|------------------------|------|------------------|------|
| | к-сть | % | к-сть | % |
| Низький | 37 | 33,6 | 32 | 29,1 |
| Задовільний | 56 | 50,9 | 58 | 52,7 |
| Достатній | 17 | 15,5 | 20 | 18,2 |

Як бачимо з таблиці 2.3, на низькому рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за пізнавальним критерієм на констатувальному етапі експерименту зафіксовано в ЕГ – 33,6% і в КГ – 29,1 % респондентів. Більшість учителів засвідчили задовільний рівень – 50,9 % в ЕГ і 52,7 % у КГ. Достатній рівень виявлено у 15,5 % учителів ЕГ і 18,2 % – КГ.

Діагностування сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за пізнавальним критерієм започатковували з показника «застосування типових рефлексивних операцій і дій у професійній діяльності». З цією метою використовували спеціально розроблений тест (див. додаток Г.1). Учителям було запропоновано 10 тверджень щодо самооцінки ними вмінь застосовувати рефлексивні операції при плануванні, реалізації, оцінюванні педагогічної діяльності (напр., «Я аналізую свій попередній досвід, оцінюю правильність / помилковість застосування методів, прийомів і засобів навчання», «Упродовж уроку я визначаю правильність обраних методів і прийомів, орієнтуючись на реакцію та успішність учнів», «Прогнозуючи професійну ситуацію, я аналізую власні мотиви, підходи, паттерни поведінки, і у випадку виявлення сумнівів щодо їх правильності, роблю настанову на їх зміну» тощо). Варіанти реакцій на твердження були такі: «ні», «здебільшого, але не завжди», «так». Вони оцінювалися в балах від 1 до 3 та виражали вміння / невміння вчителів застосовувати типові рефлексивні операції і дії у педагогічній діяльності. За сумою набраних балів учителі гуманітарних спеціальностей розподілялися за рівнями – достатнім, задовільним, низьким.

З метою перевірки педагогічної рефлексії за показником «наявність рефлексивних умінь професійної діяльності» вчителям гуманітарних спеціальностей упродовж педагогічної практики було запропоновано відвідати урок і здійснити його рефлексивний аналіз у письмовій формі. Оцінка аналізу уроку здійснювалася відповідно до розробленої нами картки спостереження за реалізацією в освітньому процесі рефлексивних умінь (див. додаток Г.2). Було враховано, чи аналіз здійснювався вчителями за позиціями, визначеними в картці спостереження (напр., «Відповідність організаційних форм, що застосовувалися

вчителем, віковим і гендерним особливостям учнів, рівню їхнього розвитку, змісту навчального матеріалу», «Наявність диференційованих завдань для різних груп учнів», «Гнучкість у перебудові педагогічної задачі залежно від зміни ситуації», «Ефективність реалізації педагогічної взаємодії відповідно до ситуації на уроці та індивідуальних особливостей учнів» тощо). За конструктивний аналіз кожного із семи показників нараховували 2 бали, за поверхневу оцінку за показником – 1 бал, за відсутність коментарів за показником – 0 балів. Максимальна кількість балів за завдання – 14 балів. Загальні результати перевірки володіння вчителями педагогічною рефлексією за цим показником визначалися в такий спосіб:

Достатній рівень прояву показника – від 10 до 14 балів.

Задовільний рівень прояву показника – від 5 до 9 балів.

Низький рівень прояву показника – 4 бали та менше.

Сформованість рівнів педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за показником «володіння інноваційними педагогічними технологіями» перевірялася шляхом застосування двох авторських діагностувальних методик. Мета «Тесту самооцінки методологічної культури вчителя гуманітарних спеціальностей » (див. додаток Г.3) полягала у визначенні актуального рівня методологічної культури учителів гуманітарних спеціальностей на основі їхньої рефлексії і самооцінки знань, умінь і особистісних якостей. Учителям було запропоновано 10 запитань оцінного характеру щодо володіння ними методами наукового пізнання, планування, моделювання, організації і реалізації дослідницької діяльності тощо (напр., «Наскільки чітко ви здатні сформулювати сутність досліджуваної проблеми, мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження, спланувати експеримент?», «Якою мірою ви володієте такими методами педагогічного дослідження, як моделювання педагогічних процесів, анкетування, тестування?», «Як високо ви оцінюєте свої вміння та здібності вести наукові дискусії, відстоювати свою думку з будь-якого суперечливого методологічного питання, педагогічної проблеми?» тощо). Учителям гуманітарних спеціальностей

необхідно було за 9-бальною шкалою оцінити ступінь вираженості у них відповідних знань, умінь і особистісних якостей.

«Карта оцінки та самооцінки здібностей учителя до творчої та інноваційної діяльності» (див. додаток Г.4) дозволяла оцінити ступінь прояву різноманітних особистісних і професійних якостей і здібностей учителів гуманітарних спеціальностей, необхідних для здійснення творчої та інноваційної діяльності. Вчителям пропонувалося оцінити за 5-бальною шкалою власну: 1) мотиваційно-творчу спрямованість (напр., допитливість, прагнення до лідерства, особистісну значущість творчої діяльності тощо); 2) креативність у педагогічній діяльності (напр., здатність відмовитися від стереотипів у педагогічній діяльності, подолати інерцію мислення, критичність мислення, здатність до оцінних суджень тощо); 3) здатність до інноваційної діяльності (напр., здатність до організації педагогічного експерименту в школі, акумулювати і використовувати досвід творчої діяльності інших учителів, творчо вирішувати конфлікти тощо); 4) індивідуальні особистісні особливості (напр., темп творчої діяльності, переконаність у соціальній значимості творчої діяльності, здатність до самоорганізації тощо).

Задля перевірки сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за таким показником, як «володіння технологіями розвитку рефлексії учнів», педагогам було запропоновано творче завдання – «Проектування картки розвитку рефлексії учнів» (див. додаток Г.5). Завдання виявилось досить складним навіть для тих учителів, які виявили хороші результати на попередніх етапах дослідження. Лише окремі учасники експериментального дослідження зуміли зазначити більше, ніж 5 позицій у картці. Наведемо приклади завдань, що були запропоновані вчителями гуманітарних спеціальностей: пошук ключових слів, порівняння фактів, визначення правдивості / хибності тверджень, складання таблиць, схем тощо.

Рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за операціональним критерієм на констатувальному етапі дослідження подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за операціональним критерієм (констатувальний етап)

| Рівень | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|-------------|------------------------|------|------------------|------|
| | к-сть | % | к-сть | % |
| Низький | 32 | 29,1 | 29 | 26,4 |
| Задовільний | 62 | 56,4 | 63 | 58,2 |
| Достатній | 16 | 14,5 | 18 | 16,4 |

Таблиця 2.4 свідчить, що низький рівень сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за операціональним критерієм на констатувальному етапі експерименту було зафіксовано у 29,1% учасників ЕГ і 26,4% – КГ; задовільний рівень – у 56,4% учасників ЕГ і 58,2% – КГ; достатній рівень виявлено у 14,5% учителів ЕГ і 16,4% – КГ.

Для діагностування рівнів педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за показниками організаційного критерію було використано спеціально підібраний діагностувальний інструментарій.

Наявність умінь соціально-перцептивної рефлексії перевірялася шляхом долучення вчителів гуманітарних спеціальностей до спостережень за учнями в певному класі впродовж відвідування ними шкіл і гімназій під час педагогічної практики. Вчителі повинні були спостерігати за учнями класу впродовж уроку і виконати низку завдань, як-от 1) визначити учнів, які користуються найбільшою популярністю і повагою в класі, аргументувати свою думку; 2) визначити учнів, які не користуються повагою в класі, аргументувати свою думку; 3) назвати учнів, яких можна віднести до групи «індивідуалістів»; 4) виокремити групи учнів, які пов'язані особистісними стосунками. За кожен повну, правильну, аргументовану відповідь учитель міг отримати 4 бали, якщо відповідь була неточною чи неаргументованою, оцінка знижувалася. Перевірка здійснювалася класним керівником, який добре знав учнівський колектив, психологічні особливості учнів, характер взаємин між ними. Загальні результати перевірки наявності у вчителів умінь соціально-перцептивної рефлексії визначалися так:

Достатній рівень прояву показника – від 10 до 12 балів.

Задовільний рівень прояву показника – від 5 до 9 балів;

Низький рівень прояву показника – 4 бали та менше.

Для перевірки наявності вмінь кооперативної рефлексії учителям гуманітарних спеціальностей було запропоновано «Тест для діагностики комунікативних та організаторських здібностей», розроблений В. Синявським і Б. Федоришиним і модифікований до потреб започаткованого дослідження автором (див. додаток Д.1). Тест-питальник складався із 40 запитань. 20 запитань було спрямовано на виявлення комунікативних здібностей. Вони з'ясовували, чи прагне респондент до спілкування, що він / вона вважає за краще: самотність чи коло друзів, чи швидко адаптується в колективі, як встановлює контакти з незнайомими людьми тощо. 20 інших запитань дозволяли вивчити схильність респондентів до організаторської діяльності, їхню самокритичність, товариськість. Відповіді респонденти давали у формі «так» або «ні», звертаючи увагу на перші слова запитань. Якщо «так», то навпроти номера запитання ставили знак «+», якщо «ні», то знак «-». На основі відповідей обраховувався оцінний коефіцієнт комунікативних і організаторських здібностей учителів, що став основою для розподілу вчителів гуманітарних спеціальностей за рівнями розвитку цих здібностей.

Схарактеризуємо рівні комунікативних здібностей, що було виявлено у вчителів гуманітарних спеціальностей. Учителі з низьким рівнем розвитку комунікативних умінь відчують себе скуто в новій компанії, колективі, обмежують свої знайомства, відчують труднощі у встановленні контактів з людьми і у виступі перед аудиторією. Задовільний рівень свідчить про загальну сформованість комунікативних умінь. Він був характерним для вчителів, які прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств. Вчителі цього рівня, хоч і відчують себе дещо скуто в новій обстановці, проте здатні знайти адекватні ситуації способи спілкування. Достатній рівень був властивий тим учителям, які не губляться в новій обстановці, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло знайомих, займаються громадською діяльністю,

виявляють ініціативу у спілкуванні. Вони мають потребу в комунікативній діяльності й активно її прагнуть.

Було схарактеризовано і рівні розвитку організаторських здібностей учителів гуманітарних спеціальностей. Учителі з низьким рівнем розвитку вмінь цієї групи погано орієнтуються в незнайомій ситуації, рідко відстоюють свою думку, виявлення їхньої ініціативи в суспільній діяльності є вкрай зниженим, у багатьох справах вони вважають за краще уникати прийняття самостійних рішень. Задовільний рівень властивий учителям, які зазвичай можуть зорієнтуватися в новій обстановці, відстоюють свою думку, планують майбутню роботу, однак їхні вміння є не зовсім стійкими. Вчителі з достатнім рівнем розвитку організаторських умінь із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні прийняти самостійне рішення у важкій ситуації, роблять це не з примусу, а згідно з внутрішнім прагненням. Вони відчують потребу в здійсненні організаторської діяльності й активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, ініціативні, відстоюють свою думку і домагаються, щоб вона була прийнята друзями / колегами, люблять організовувати різні заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює.

Насамкінець було визначено сформованість рівнів педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей за показником «наявність умінь комунікативної рефлексії (рефлексії педагогічного спілкування)». Для цього було використано дві діагностувальні методики: «Тест на визначення рівня рефлексії міжособистісної взаємодії» (за Т. Пушкар, в авторській модифікації), представлений у додатку Д.2, та «Тест на оцінку самоконтролю у спілкуванні» (за М. Снайдер), поданий у додатку Д.3.

Метою першої діагностувальної методики було з'ясування того, чи здійснює респондент рефлексію міжособистісної взаємодії, чи оцінює ефективність власних дій у ній, чи сприймає вирішення проблеми міжособистісної взаємодії як джерело розвитку тощо. Учителі повинні були прочитати 27 тверджень (напр., «У процесі педагогічної міжособистісної взаємодії я здійснюю самоаналіз та самооцінку», «Мені цікава думка інших

людей про мене», «Я постійно намагаюся відійти від старих стереотипів поведінки в процесі міжособистісної взаємодії» тощо) й обрати варіант реакції на нього: «ні», «скоріше так, ніж ні», «так».

«Тест на оцінку самоконтролю у спілкуванні» пропонував 10 тверджень, що описують реакції на певні ситуації (напр., «Я можу відстоювати тільки те, в чому я щиро переконаний», «Щоб досягти успіху в справах і в стосунках з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене хочуть бачити», «Я можу бути товаришким з людьми, яких я недолюблюю» тощо). Кожне з них респонденти повинні оцінити як правильне чи неправильне щодо них самих. Люди з високим комунікативним контролем, за М. Снайдер, постійно стежать за собою, добре знають, де і як себе поводити, керують виявом своїх емоцій. Водночас у них утруднена спонтанність самовираження, вони не люблять непрогнозованих ситуацій. Їхня позиція: «Я такий, який я є у цей момент». Люди з низьким комунікативним контролем більш безпосередні і відкриті, у них більш стійке «Я», що мало підлягає змінам у різних ситуаціях. Згідно з результатами тесту, вчителі гуманітарних спеціальностей були диференційовані у три групи – з достатнім, задовільним і низьким комунікативним контролем.

За середньогруповими результатами було визначено рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за організаційним критерієм на констатувальному етапі дослідження (див. таблицю 2.5).

Таблиця 2.5

Рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за організаційним критерієм (констатувальний етап)

| Рівень | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|-------------|------------------------|------|------------------|------|
| | к-сть | % | к-сть | % |
| Низький | 28 | 25,5 | 28 | 25,5 |
| Задовільний | 57 | 51,8 | 59 | 53,6 |
| Достатній | 25 | 22,7 | 23 | 20,9 |

Як засвідчує таблиця 2.5, на низькому рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за організаційним критерієм на

констатувальному етапі експерименту зафіксовано в ЕГ і КГ по 25,5 % респондентів; на задовільному рівні в ЕГ – 51,8 %, у КГ – 53,6 %; на достатньому рівні в ЕГ – 22,7 % і КГ – 20,9 %.

Узагальнені дані щодо рівнів сформованості педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей за критеріями на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за мотиваційно-ціннісним, пізнавальним, операціональним і організаційним критеріями (констатувальний етап)

| Критерій | Група | Рівні (%) | | |
|-----------------------|-------|-----------|-------------|---------|
| | | Достатній | Задовільний | Низький |
| Мотиваційно-ціннісний | ЕГ | 17,3 | 53,6 | 29,1 |
| | КГ | 19,1 | 51,8 | 29,1 |
| Пізнавальний | ЕГ | 15,5 | 50,9 | 33,6 |
| | КГ | 18,2 | 52,7 | 29,1 |
| Операціональний | ЕГ | 14,5 | 56,4 | 29,1 |
| | КГ | 16,4 | 58,2 | 26,4 |
| Організаційний | ЕГ | 22,7 | 51,8 | 25,5 |
| | КГ | 20,9 | 53,6 | 25,5 |

Як видно з таблиці 2.6, учасники ЕГ і КГ засвідчили недостатню сформованість педагогічної рефлексії за кожним із критеріїв. Дещо вищі кількісні показники було відзначено лише за організаційним критерієм. Пояснення цього знаходимо в тому, що до експерименту було залучено вчителів гуманітарних спеціальностей, для яких розвинені перцептивні і комунікативні здібності є професійно значущими.

Узагальнені середньоарифметичні дані щодо вихідних рівнів сформованості педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.7.

Рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей (констатувальний етап)

| Рівень | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|-------------|------------------------|------|------------------|------|
| | к-сть | % | к-сть | % |
| Низький | 32 | 29,1 | 30 | 27,3 |
| Задовільний | 58 | 52,7 | 60 | 54,5 |
| Достатній | 20 | 18,2 | 20 | 18,2 |

Як бачимо, загальний рівень сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей був таким: на низькому рівні перебувало 29,1 % учителів ЕГ і 27,3 % – КГ; на задовільному рівні – 52,7 % – ЕГ і 54,5 % – КГ; на достатньому рівні – по 18,2 % учителів в ЕГ і КГ. За всіма досліджуваними показниками і критеріями згідно з критерієм Пірсона (χ^2) спостерігалися недостовірні розбіжності між досліджуваними експериментальної та контрольної груп.

Результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи дали підстави стверджувати, що рівень сформованості педагогічної рефлексії у переважної більшості вчителів гуманітарних спеціальностей був недостатнім в аспекті вимог сучасного освітнього простору. Причини цього полягають у тому, що розроблення і впровадження професійних освітніх технологій, метою яких є розвиток рефлексивних здібностей і рефлексії як професійно важливої якості фахівців, здійснюється недостатньо активно. Пов'язуємо це з тим, що, по-перше, рефлексивна психологія і рефлексивна педагогіка є ще порівняно молодими науковими дисциплінами; по-друге, вчителі не володіють рефлексивно-діяльними технологіями; по-третє, багато вчителів не вважають за необхідне цілеспрямовано розвивати рефлексивні здібності та рефлексивну компетентність, вважаючи, що вони обов'язково з'являться або як побічний освітній результат, або як результат накопичення професійного досвіду. У цьому зв'язку актуалізувалася потреба цілеспрямованої педагогічної роботи щодо забезпечення сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

2.3. Обґрунтування педагогічних умов формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті

Ефективність експериментальної методики значною мірою залежить від того, наскільки точно визначено педагогічні умови її реалізації. Отже, було поставлено за мету до початку експериментального навчання визначити педагогічні умови формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Відомо, що умови – це те, від чого залежить щось інше (зумовлюване), що уможливорює наявність стану і процесу. Тому до параметру умов відносимо характеристики педагогічної дійсності у всьому розмаїтті її зв'язків. У науковому знанні пропонується таке визначення феномена «умова»: 1) необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; 2) правила, які існують або встановлені в тій чи тій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь [28, с. 441]. З філософського погляду, умова – це категорія, яка відображає відношення предмета до довколишніх явищ, без яких він існувати не може. На думку З. Курлянд, явище є умовою тоді, коли воно зумовлює існування іншого явища [17]. Системний аналіз психолого-педагогічних і філософських джерел дає можливість розглядати категорію «умова» як складник будь-якого процесу, зокрема і процесу формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Психолого-педагогічна література містить значну кількість дефініцій поняття «педагогічні умови». У психології під педагогічною умовою розуміють «певну обставину чи обстановку, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування і розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [14, с. 97]. На думку О. Братанич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [4]. Отже, під педагогічними умовами будемо

розуміти комплекс засобів, наявних у закладі післядипломної освіти для ефективного формування педагогічної рефлексії учителів.

У процесі дослідження проблеми дійшли думки про необхідність виокремлення й обґрунтування низки педагогічних умов, що визначають ефективність формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у системі післядипломної освіти [23].

Першою педагогічною умовою було визначено *зорієнтованість змісту післядипломної освіти на цілеспрямовану актуалізацію педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей*.

Багаторічні спостереження за освітнім процесом та аналіз професійної діяльності вчителів засвідчили, що умови, за яких реалізується діяльність учителя, не сприяють поглибленому самоаналізу вчителя. Відомо, що практична діяльність учителя вимагає від нього високого ступеня оперативності і динамізму. Як свідчать спостереження вчених (А. Бізяєва, Т. Keith, Е. Page, S. Roberson С. Silberman та ін.) [2; 33; 34], у середньому кожні дві хвилини навчальної взаємодії з учнем ставлять учителя перед необхідністю прийняття рішення. Стрімкість, з якою змінюються освітні ситуації, з одного боку, та їх повторюваність, навіть рутинність, з іншого, приводять до того, що вчителі рідко приймають альтернативні рішення, найчастіше добігають стереотипних, удаючись до автоматизованих зразків поведінки. Так, Н. Крилова відзначає, що у свідомості багатьох педагогів, особливо обтяжених досвідом, виникає впевненість у тому, що довгі роки роботи в школі звільняють їх від необхідності самозміни, саморозвитку, переосмислення власних особистісно-професійних позицій відповідно до вимог часу [15]. Зазначені недоліки у професійній поведінці вчителя виникають як результат відсутності практики постійного аналізу власної діяльності і самого себе як її суб'єкта. Рефлексія своїх дій, що здійснюється як синхронно з ними, так і ретроспективно, дозволяє вчителю утримуватися від імпульсивних і стереотипних рішень і свідомо регулювати свою діяльність з урахуванням усіх об'єктивних умов.

Хоча досвід педагогічної діяльності вчителів і впливає на формування рефлексії, рівень і динаміка її розвитку залежать, на наш погляд, від багатьох чинників, серед яких актуальними є мотивація вчителя на особистісно-професійний розвиток, ціннісні орієнтири вчителя, вольові акти, стаж роботи, професійно важливі якості особистості. Виняткового значення для ефективного формування рефлексії набуває занурення вчителів, для яких стаж стає еквівалентом компетентності і гарантом високого рівня професіоналізму, в спеціально створені умови, що вимагають періодичної переоцінки цінностей педагогічної діяльності, переосмислення не тільки ролі й значення свого предмета, а й пошук нових, ефективних форм, методів і засобів власної педагогічної діяльності.

Переоцінити і переосмислити в цьому випадку означає «відрефлексувати», заглянувши в «себе», побачити і порівняти наявний досвід із новими цілями і завданнями освіти, намітити нові контури свого професійного образу, визначити вектор особистісної «самозміни» і механізм професійної «самодобудови», що веде до досягнення нових освітніх цілей і підвищення професійної майстерності. Справитися з таким завданням наодинці вчителю, безсумнівно, важко. Істотну допомогу в цьому покликанні надати інститути післядипломної педагогічної освіти, програми підвищення кваліфікації у яких необхідно будувати з урахуванням нових вимог як до змісту, так і до особистості вчителя, актуалізації рефлексивності й цілеспрямованого формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей. Важливого значення при цьому набуває врахування специфіки педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей, що полягає у їхній здатності визначити й осмислити місце і роль предметів гуманітарного циклу в духовному становленні особистості школяра, в розвитку когнітивних, діяльнісних та емоційних складників, у формуванні критичності, креативності, інноваційності мислення, у здатності сформувати рефлексивне освітнє середовище, в якому б здійснювався саморозвиток особистості школяра на основі гуманітарних дисциплін.

В аспекті започаткованого дослідження вважали за необхідне врахування в системі післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей таких вихідних положень: 1) рефлексивність є професійно важливою якістю особистості вчителя; 2) «найважливішою рисою, а можливо сутністю рефлексивності як психічної властивості, є притаманні їй можливості організації та координації різних індивідуальних якостей когнітивних і особистісних» (А. Карпов) [12, с. 53-54]; 3) відсутність або недостатня сформованість педагогічної рефлексії робить учителя повністю залежним від зовнішніх чинників, стимулів, обставин, впливів, перетворює його у функціонера і виконавця чужої волі, при цьому його діяльність трансформується у процедуру, «псевдодіяльність» (Т. Юрова) [31, с. 24]; 4) накопичення вчителем практичного досвіду слугує необхідною, але недостатньою умовою зростання професійної компетентності; механізмом самопізнання і саморозвитку вчителя на особистісному та професійному рівнях виступає рефлексія; 5) «рефлексія підлягає не тільки констатації і вивченню, а й управлінню, тобто цілеспрямованій організації і самоорганізації» (Б. Вульф) [6, с. 133-134].

Розмежуємо поняття «рефлексія» та «рефлексивність» і пояснимо їх взаємозв'язок і взаємозалежність. Рефлексію, услід за А. Бізяєвою, розглядаємо як «здатність зайняти дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності і самого себе як її суб'єкта», як «дослідницький процес, що спрямовує свідомість індивіда на самого себе», як «внутрішній діалог із самим собою» [2, с. 2, 23, 32]. Рефлексивність натомість є якістю особистості, що визначає рефлексію як процес. А. Карпов наголошує на особливій ролі рефлексивності у структурі професійно важливих якостей особистості: «сутність і специфіка функціональної ролі властивості рефлексивності як професійно важливої якості діяльності полягає не тільки в тому, що вона є її безпосередньою детермінантою, а й у тому, що ступінь розвитку цієї властивості є ключовим для структурування всіх інших професійно важливих якостей у цілісній синтезі (які визначають ефективність діяльності). По відношенню до всіх інших якостей рефлексивність виступає як координувальний, організуючий та інтегровальний початок» [12, с. 54].

Рефлексивність, таким чином, розкривається як особлива якість суб'єкта, сутність якої полягає у здатності до експлікації, виявлення, «розпізнавання», певною мірою формування інших властивостей і якостей особистості, до їх усвідомлення і репрезентації як своїх, що утворюють його «самість», тобто суб'єктність як таку. Рефлексивність пов'язана з прагненням педагога до аналізу, узагальнення, осмислення своїх особистісних якостей, свого внутрішнього світу і своєї професійної діяльності з позицій соціальної та особистісної значущості. Аналітичний підхід учителя до свого особистісно-професійного саморозвитку вимагає від нього настанови на постійний зворотний зв'язок, уміння бачити й оцінювати отриману інформацію з позиції учня і з власної позиції, на оцінку результативності та доцільності педагогічних впливів, способів вирішення педагогічних завдань і соціально-психологічних ситуацій. Актуалізувати рефлексивність педагога – означає актуалізувати його потребу в перегляді своєї професійної позиції. У цьому випадку «запускається» механізм рефлексії, що дозволяє вчителю вийти за межі професії, подивитися на неї з позиції іншої людини, виробити відповідне ставлення до неї і, нарешті, зайняти позицію «поза нею», «над нею» для судження про неї. Актуалізована рефлексивність педагога дозволяє йому долати педагогічний егоцентризм, стати «інструментом» власного розвитку. Знайдений заново особистісний сенс дає перспективу для внутрішніх змін, ломки застарілих професійних стереотипів, відкриває шлях подальшого професійного зростання.

Відсутність або недостатня сформованість педагогічної рефлексії учителя негативно позначається на його професійній діяльності та здійснює деструктивний вплив на його особистість. Психологи (Р. Грановська, Ю. Крижанська) [7] дійшли висновку, що педагогічна професія є однією з таких, що здійснюють найбільший деформуючий вплив на особистість її суб'єкта. Якщо педагог не контролює широту прояву своєї рольової поведінки, вона поступово втручається в усі сфери його життя, робить його поведінку неадекватною обстановці, чим істотно ускладнює взаємини вчителя з оточенням. Професійна деформація, в межах свого механізму, розглядається як результат порушення

системи особистісної та професійної рефлексивної саморегуляції особистості, що виявляється в надмірному домінуванні «Я-професійне» в галузі «Я-людське» (Д. Трунов) [27, с. 12]. Одним із виявів професійної деформації є синдром психічного вигорання ("*burnout*"), що характеризується симптомами емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції учителем особистих досягнень. Емоційне виснаження для вчителя означає знижене емоційне тло, зростаючу байдужість. Деперсоналізація стосується відносин з іншими людьми і пов'язана з почуттям залежності або негативізму, з появою цинізму, тобто знеціненням колись значущих почуттів і відносин. Редукція особистих досягнень виражається в помітному зниженні особистісної і професійної самооцінки, із втратою віри у свої сили і здібності [2, с. 89]. Ще один негативний наслідок недостатнього рівня рефлексії учителя полягає у його схильності нав'язувати учню свій спосіб мислення і дій, що зазвичай призводить до утруднення і затримки розвитку учнів.

Першим кроком у профілактиці професійної деформації має бути своєрідне *рефлексивне сканування* своєї поведінки, своїх відносин з оточенням, свого настрою. Постійна практика рефлексивного спостереження за собою і аналіз себе в різних ситуаціях очима іншої людини (за рефлексивною формулою «Я виконавець – Я контролер») допомагає усвідомити свою індивідуальну і рольову поведінку. Процес усвідомлення свого «Я-людське» і «Я-професійне» підтримує і поступово відновлює поведінкову гнучкість учителя як оптимальне поєднання його індивідуальних способів поведінки і різноманітних професійних (рольових) паттернів взаємодії (Л. Мітіна) [19]. Достатньо сформована рефлексія сприяє виробленню в учителя такої педагогічної позиції, яка призводить до переконання, що головна роль учителя у взаємодії з учнем полягає не у вибудовуванні «чужої траєкторії», а у професійній участі в «самоконструюванні», яке методом випробувань і помилок здійснює сам учень. Рефлексивний учитель, зазначає Н. Крилова, завжди пам'ятає про те, що він діє на «території» іншої людини, в полі її саморозвитку й еволюції, тому він завжди діє досить коректно та обережно [15]. Рефлексія також оформлює і консолідує Я-концепцію учителя, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, а з іншого,

підтримуючи її стабільність. Рефлексивно здобує знання про самого себе, про свої особисті і професійні якості, адекватна оцінка своєї професійної компетентності, вмінь налагоджувати ефективну педагогічну взаємодію, емоційно-ціннісне ставлення до себе, що виникає на основі цих знань і самооцінювання, детермінують поведінковий компонент професійної самосвідомості вчителя, сприяють його особистісно-професійному зростанню.

Зазначену педагогічну умову реалізовували шляхом залучення вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній педагогічній освіті у процес самовдосконалення через переосмислення свого професійного досвіду, активізацію рефлексивних процесів у мисленні, спілкуванні, діяльності. Створювали спеціальні умови: в мисленні – проблемно-конфліктні ситуації, в діяльності – настанови на кооперування (а не на конкуренцію), у спілкуванні – відносини, що передбачали доступність особистого досвіду людини для іншого і відкритість досвіду іншого для себе. У змісті освіти підкреслювали роль розвитку рефлексії для реалізації гуманістичної парадигми освіти, забезпечували вчителів знаннями щодо понять «рефлексивність» і «рефлексія», здійснювали їх діагностування, знайомили вчителів з методами самодіагностики і формування педагогічної рефлексії, добирали тематику дискусій, педагогічних ситуацій, готували спеціальні тестові завдання, що не мали однозначних чи очевидних відповідей, стимулювали включення вчителів у рефлексивні процеси, вироблення й закріплення особистісного ставлення. Механізмом розвитку професійної рефлексії педагога виступав процес знаходження педагогом нового особистісного сенсу власної діяльності за допомогою осмислення професійної позиції у проблемно-конфліктній ситуації. Використання рефлексивного підходу дозволило формувати в учителів складні рефлексивні здібності та вміння і використовувати їх в освітньому процесі.

Другою педагогічною умовою було визначено *організацію рефлексивного освітнього середовища в системі післядипломної освіти*.

У сучасній психолого-педагогічній літературі (Е. де Боно, А. Богущ, Дж. Дьбюї, І. Ільєсов, Е. Карпова, М. Кларін, З. Курлянд, Ю. Мануйлов,

А. Савенков, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.) акцентується на тому, що для вирішення освітніх і професійних завдань необхідно створювати спеціальне розвивальне середовище, що забезпечує необхідні умови для професійного становлення і зростання.

Згідно В. Ясвіним [32], під освітнім середовищем (або середовищем освіти) розуміється система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. Учені (В. Слободчиков та Є. Ісаєв) відзначають, що «...освітнє середовище не є чимось однозначним і наперед заданим, середовище починається там, де відбувається зустріч того, хто створює, і того, кого створюють; де вони спільно починають його проектувати і будувати – і як предмет, і як ресурс своєї спільної діяльності; і де між окремими інститутами, програмами, суб'єктами освіти, освітніми діяльностями починають вибудовуватися певні зв'язки і відношення» [10]. При цьому в аналізі системи «людина – середовище» положення людини розглядається як центральне; суб'єкт є первинним і вихідним; середовище задається відносно нього, як таке, що має для нього певне значення. У цьому зв'язку наполягаємо на можливості створення в освітньому просторі післядипломної освіти такого освітнього середовища, яке сприятиме формуванню педагогічної рефлексії у вчителів як суб'єктів освітньої діяльності.

Сучасні дослідники (М. Белобородова, А. Бізяєва, Г. Єрмакова, Л. Ільязова, В. Сластьонін, Л. Соколова, М. Цигулева, І. Шумакова [1; 3; 8; 9; 24; 29; 30] та ін.) вивчають поняття «рефлексивне освітнє середовище», визначають його сутність, виокремлюють компоненти і характеристики середовища, визначають функції середовища для розвитку особистості. Така увага до цього поняття пов'язана з тим, що створення на робочому місці рефлексивного середовища є найбільш ефективним методом формування професійної рефлексії спеціаліста. Одне з перших визначень цього поняття було запропоноване А. Бізяєвою. Згідно з ним *рефлексивне середовище* трактується як система умов розвитку особистості, що відкриває останній можливість самодослідження і самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів [3]. Нам імпонує дефініція,

запропонована М. Белобородовою: «рефлексивне освітнє середовище – це складник освітнього середовища, що являє собою систему зовнішніх умов, які характеризують соціально-психологічне і предметне оточення суб'єкта, забезпечують його результативну рефлексивну діяльність і становлення відповідної якості особистості (спрямованість на готовність до рефлексивної діяльності), а також її подальший розвиток» [1, с. 397]. У цьому визначенні підкреслюється, що рефлексивне освітнє середовище є складником загального освітнього середовища, яке спрямовується на результативну рефлексивну діяльність, становлення і розвиток рефлексії. У дослідженні С. Вахітової [5] рефлексивне освітнє середовище уточнюється щодо здійснення вчительської діяльності. На погляд ученої, рефлексивне середовище дозволяє вчителю набути досвіду спілкування, взаємодії, емоційно-ціннісного ставлення до світу людей, сприяє виявленню здатностей в умінні переконувати, базується на свободі вибору діяльності без примусу і можливості такого вибору. В. Сластьонін акцентує на важливості рефлексивного середовища для розвитку прогностичних і креативних умінь учителя, оскільки рефлексивне середовище дозволяє моделювати особливі, унікальні по відношенню до вчителя умови, за яких його особистісний та інтелектуальний досвід не тільки виявляється недостатнім, але й служить своєрідною перешкодою (а не тільки засобом) досягнення мети. У такому випадку виникає певна інтелектуальна суперечність між відомими знаннями і вміннями та особливими умовами інноваційної ситуації, у якій педагог здійснює доступні йому способи дії. Водночас виявляється і певний конфлікт особистісного характеру – між сформованими способами поведінки вчителя як особистості і тими реальними вимогами, які висуває до нього конкретна ситуація. Сутність проблеми, таким чином, полягає в тому, що «у процесі її рішення виникає суперечність між ресурсами «Я» (тобто інтелектуальними й особистісними стереотипами) та унікальністю дій і вимог нововведеного процесу. Самостійне подолання цієї суперечності і виступає в підсумку як відкриття нововведення й одночасно як особистісний та інтелектуальний розвиток, що виражається в активній самоперебудові особистості, реорганізації мислення» [24, с. 6].

Мета створення рефлексивного середовища – зняття відчуження педагога від освітнього процесу і розвиток професійної рефлексії. Провідною функцією рефлексивного середовища вчені визнають сприяння виникненню в особистості потреби в рефлексії. Невизначеність, незвична ситуація взаємодії, конфлікт, проблемність прийняття нового знання, які виникають у рефлексивному середовищі, сприяють переорієнтації педагога на напружений, цілеспрямований, особистісний професійний розвиток (Г. Єрмакова) [8]. З-поміж інших функцій рефлексивного освітнього середовища виокремлюють: розвивальну, організаційну, регулятивну, соціальну, інтегративну, смислотвірну (А. Бізяєва) [2].

Проведений психолого-педагогічний аналіз досліджуваної проблеми дозволив виокремити особливості рефлексивного освітнього середовища в післядипломній освіті: 1) воно співмірне особистості, яка в ньому розвивається; 2) педагог / андрогог і слухач у ньому виступають у ролі суб'єктів; 3) його організація носить соціально-особистісний характер; 4) у ньому обов'язково присутня внутрішня суперечність чи суб'єктивне утруднення; 5) є культуровідповідним, оскільки уможливорює переосмислення старих і створення нових культурних норм; 6) варіативне (слухач і педагог мають можливість будувати освітнє середовище на основі своїх потреб, для нього не характерні нав'язані ззовні і жорстко регламентовані методи роботи і програми); 7) передбачає вибір таких освітніх методик, у яких акцентується не на змісті, а на способах діяльності суб'єктів освіти; 8) у ньому будь-яка діяльність суб'єктів є креативною і дослідницькою; 9) спрямоване на формування у його суб'єктів усіх видів рефлексії [див. 9].

В організації рефлексивного освітнього середовища в системі післядипломної педагогічної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей було враховано його компонентну структуру. Відповідно до *організаційно-змістового компонента* добирали професійно й особистісно значущу інформацію для слухачів (навчальні плани, програми освітніх модулів, зміст рефлексивного практикуму, текстові, аудіо та відеоматеріали тощо). Згідно із *соціальним компонентом* акцентували на соціальній взаємодії; допомагали слухачам

здобути позитивний досвід соціальних стосунків і взаємодії як із зовнішнім соціумом, так і між собою; враховували професійні та особистісні якості суб'єктів і характер їхньої взаємодії. В аспекті *матеріального компонента* дбали про імідж установи, у якій створювали рефлексивне освітнє середовище: осучаснювали дизайн приміщень, меблі, устаткування, забезпечували інформаційно-предметне обладнання (книги, комп'ютерні програми, Інтернет, мультимедійне обладнання). *Технологічний компонент* було представлено різноманітними концепціями і проектами організації освітньої діяльності слухачів та андрагога, спрямованими на побудову індивідуальних траєкторій професійного та особистісного розвитку.

Намагалися створити таке рефлексивне освітнє середовище, для якого характерні: вільний вибір (можливість пошуку власних творчих рішень суб'єктами освіти); невизначеність (стимулює на пошук власних орієнтирів, на проектування життєвих стратегій); діалогічність (обговорення суб'єктами спільно виконаних завдань і досліджень); інформаційна спрямованість самостійної освітньо-пізнавальної і освітньо-професійної діяльності.

У проектуванні рефлексивного освітнього середовища, у зв'язку з короткотривалістю курсової підготовки вчителів у післядипломній освіті, особливо акцентували на розвитку такого його параметра, як *інтенсивність* (В. Ясвін). Забезпечували його підвищенням рівня вимог до організації освітнього процесу (вихід на формування педагогічної рефлексії у слухачів); організацією освітньої діяльності щодо розвитку всіх складників педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей (інтелектуальний, діяльнісний, особистісний і міжособистісний компоненти); використанням інноваційних форм і методів освітньої діяльності (активні, рефлексивно-діяльнісні моделі і технології); опорою на досвід реальної професійної педагогічної діяльності слухачів для актуалізації рефлексії; активізацією міжсуб'єктних відносин між учасниками рефлексивної діяльності; виявленням і кристалізацією структури суб'єктивного проблемно-конфліктного поля слухачів, забезпеченням управління конфліктністю; наявністю атмосфери довіри, співробітництва, співтворчості, емпатії.

Третьою педагогічною умовою визначили *впровадження активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання в курсовий і міжкурсний періоди*.

Дослідники (С. Вершловський, Ю. Кулюткин, І. Муштавинська, Г. Сухобська), розвиваючи ідею необхідності рефлексивного навчання дорослих, указують на бар'єри, що виникають у традиційних освітніх системах: у цілепокладанні, якщо не враховуються особистісно зорієнтовані цілі суб'єктів освіти; в побудові змісту; в технологічному відношенні, коли перевага віддається фронтальним, лекційним формам; в обмеженому виборі індивідуальних маршрутів навчання; в конструюванні довгострокових програм перепідготовки та підвищення кваліфікації [20; 25].

Для формування інноваційного простору підвищення кваліфікації учителів гуманітарних спеціальностей засадничим повинен стати вибір технологій рефлексивного характеру (таких, що побудовані на рефлексії і розвивають рефлексію), які дозволяють вирішувати завдання сучасної освіти; гнучко поєднують теорію і практику сучасної освіти; дозволяють суб'єктам освіти брати участь у створенні освітніх програм підвищення кваліфікації; допомагають педагогам самостійно вибудовувати стратегію (маршрут) підвищення кваліфікації; дозволяють відтворювати основний зміст і сучасний інструментарій освітніх програм підвищення кваліфікації в досвіді інших педагогів тощо.

В організації освітньої діяльності щодо формування в системі післядипломної освіти педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей було враховано: 1) рефлексивний підхід, що забезпечував усвідомлення вчителями власних цілей і завдань у кожній конкретній освітній ситуації; 2) індивідуальні психофізіологічні та особистісні особливості вчителів; 3) змістовий рефлексивний аналіз навчального матеріалу з метою виокремлення різноманітних інваріантів, що дозволяли вчителям самостійно планувати і здійснювати освітньо-пізнавальну / освітньо-професійну діяльність; 4) спрямованість дидактичних методів і прийомів на організацію самоуправління вчителями своїм особистісним і професійним розвитком, на активізацію самостійності і креативності в пошуку шляхів і засобів розв'язання особистісних

і професійно-значущих проблем; 5) організаційні форми і моделі освітньої діяльності, що активізували такі рефлексивні механізми особистісного й професійного саморозвитку, як рефлексивний аналіз, рефлексивна оцінка, рефлексивний контроль тощо.

Ураховували той факт, що в процесі навчання вчитель вступає в систему міжособистісних відносин з іншими, розвиває свої здібності до взаєморозуміння і взаємодії, «програє» в колективній роботі різноманітні функціональні ролі. У цьому зв'язку активно залучали вчителів до групової роботи, що є «більш дієвим способом навчання, ніж пасивне залучення індивіда в освітній процес, побудований на інформаційно-рецептивній основі» (Ю. Кулюткін) [16, с. 6].

Вивчення праць учених дозволило дійти висновку, що формування педагогічної рефлексії відбувається найбільш ефективно, якщо застосовуються методи активного навчання і методи актуалізації рефлексії. Так, М. Карнелович, наприклад, пропонує такі шляхи розвитку педагогічної рефлексії: методи вирішення різноманітних завдань із проблемно-конфліктним змістом; методи, що забезпечують структурування ситуації або проблеми і дозволяють проаналізувати ситуацію як зміст значно ширшого контексту; спілкування з реальним або ідеальним значущим «іншим»; методи групової психотерапії (групова дискусія тощо); методи з організації спільної діяльності у процесі вирішення навчального завдання; методи і прийоми з розвитку рефлексії у процесі спілкування з експериментатором; методика включеного конфлікту; метод проблематизації та ідеалізації; прийоми дистанціювання і децентрованість; метод психодрами; рефлексивні ігри, які передбачають виділення багаторівневого рефлексивного плану свідомості; організаційно-діяльні ігри; екзистенційно-креативні ігри; інноваційні та організаційно-навчальні ігри; рольові та імітаційні ігри; театралізації (пантоміма, педагогічний театр, театр абсурду); образотворча та літературна творчість тощо [11, с. 18].

У цьому зв'язку активно впроваджували в післядипломну освіту вчителів гуманітарних спеціальностей рефлексивно-діяльнісні моделі і технології навчання. Їх цінність вбачали в тому, що вони спрямовані на інтенсивне

осмислення і перетворення особистісно-професійного досвіду педагогів. Означені технології мали за мету активізацію професійної і науково-дослідницької діяльності вчителів щодо корекції особистісного і професійного «Образу Я», саморозвитку рефлексивних здібностей і вмінь.

Занурення в активну рефлексивну діяльність дозволяло учасникам освітнього процесу глибше пізнати процес рефлексії як звернення на себе, тобто забезпечувало такі зміни їхньої свідомості, в результаті яких у них з'являлася можливість побачити себе, свою свідомість, мислення, а також свідомість і мислення інших з боку. Рефлексивний процес будували як послідовність розумових дій: 1) усвідомлення труднощів; 2) здійснення «рефлексивного виходу», тобто виходу в зовнішню рефлексивну позицію; 3) встановлення рефлексивної позиції до свого мислення, ситуації, діяльності; 4) рефлексивний опис труднощів у мисленні, ситуації, діяльності; 5) фіксація змісту рефлексивного опису в тексті або в схемі [22].

Для розвитку різних компонентів рефлексії (інтелектуальної, особистісної, міжособистісної, діяльнісної) використовували психотехнічні вправи і рефлексивні завдання, з метою досягнення і підтримання у вчителів високої психічної, духовної та фізичної форми за допомогою спрямованого уявного зосередження на власних станах, роздумах із приводу своїх дій, способів діяльності і спілкування. Більшість завдань і вправ було засновано на таких способах рефлексивного самопізнання та саморегуляції, як релаксація (фізичне і психічне розслаблення, що необхідне для підготовки тіла і психіки до поглибленого самопізнання і самонавіювання), концентрація (управління увагою, зосередження свідомості на певному об'єкті діяльності – предметі, емоціях, почуттях), візуалізація (створення внутрішніх образів у свідомості людини, входження в інобуття, іносвіт, наприклад, у світ минулих емоційних станів, пов'язаних із переживаннями успіху, що дозволяють побачити своє інше «Я») і самонавіювання (твердження, що успіх можливий, виражене від першої особи в теперішньому часі).

Зміст ігор і вправ на заняттях добирали таким чином, щоб у них вирішувалися актуальні проблеми і суперечності, що існують у професійному полі учасників і сприяють активізації особистості в напрямі розвитку професійної майстерності. Досягали того, щоб суб'єкти навчання (вчителі) залишили свою колишню позицію діяча і зайняли нову позицію, тобто здійснили «рефлексивний вихід», оволоділи рефлексивними знаннями та вміннями. У новій позиції для вчителя об'єктами рефлексії і її планованими результатами виступали стратегії досягнення поставлених цілей.

Четверта педагогічна умова полягає у забезпеченні домінантної ролі рефлексивного практикуму у формуванні педагогічної рефлексії учителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті.

Одним з найбільш ефективних методів формування професійної рефлексії в умовах ліміту навчального часу, а саме в таких умовах перебувають учителі впродовж курсової підготовки в післядипломній освіті, є, на наш погляд, спеціально організований рефлексивний практикум. Рефлексивний практикум у системі післядипломної педагогічної освіти трактуємо як метод активного навчання, що дає можливість учителю усвідомити, пізнати та оцінити себе як професіонала, а також сформувані вміння здійснення педагогічної рефлексії шляхом виконання системи спеціально дібраних навчальних завдань. Рефлексивний практикум допомагає «розхитати», «пом'якшити» сформовані у вчителя негативні педагогічні еталони, настанови, стереотипи, дає можливість «зробити крок» у напрямі рефлексування власних педагогічних виявів.

В основу методики організації діяльності вчителів з розвитку рефлексії у межах рефлексивного практикуму було покладено принцип поступовості, послідовності, поетапності формування рефлексивних умінь. Кожен етап «впливав» з попереднього і був фундаментом для подальшого. Услід за І. Орловою, виокремлювали чотири стадії в організації рефлексивного практикуму, що визначалися логікою побудови навчальних методів такого типу [21, с. 42-43]. На першій стадії (стадії підготовки) відбувалася актуалізація очікувань і потреб учителів в особистісному і професійному саморозвитку (це

процес виявлення інтересу до власного професійного та особистісного досвіду; потреб і можливостей професійного та особистісного саморозвитку; залучення в рефлексивну діяльність); актуалізація готовності вчителів до отримання нового досвіду, ступінь усвідомлення ними необхідності змін у поведінці, спілкуванні. Друга стадія (стадія усвідомлення) була покликана забезпечити усвідомлення вчителями себе як учасників професійного та особистісного спілкування, професійної діяльності; актуалізацію стереотипних форм поведінки; усвідомлення і прийняття професійних проблем. Метою третьої стадії (стадії переоцінки) було знаходження і закріплення вчителями нових поведінкових паттернів у вирішенні професійних проблем; «проживання» різних моделей можливого особистісного і професійного розвитку. На четвертій стадії (стадії дії) відбувалося закріплення нових поведінкових форм; оволодіння і присвоєння способів конструктивного особистісного і професійного розвитку; структурування набутого «тут і тепер» досвіду, проектування майбутнього.

Послідовна і комплексна реалізація означених педагогічних умов є необхідним підґрунтям організації у системі післядипломної освіти цілеспрямованої діяльності з формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей.

Висновки з другого розділу

У розділі визначено критерії, показники. схарактеризовано рівні і досліджено стан сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей, визначено педагогічні умови формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Критеріями і показниками сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей було обрано: мотиваційно-ціннісний (показники: мотивація вчителя гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності; розвиненість загальної рефлексивності вчителя гуманітарних спеціальностей; готовність учителя гуманітарних спеціальностей до саморозвитку; наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей професійно значущих якостей); пізнавальний

(показники: знання гуманітарних дисциплін і методик їх навчання; розуміння вчителем гуманітарних спеціальностей сутності і структури понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія»; обізнаність учителя гуманітарних спеціальностей із методиками діагностики та розвитку педагогічної рефлексії); операціональний (показники: застосування вчителем гуманітарних спеціальностей типових рефлексивних операцій і дій у професійній діяльності; наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей рефлексивних умінь професійної діяльності; володіння вчителем гуманітарних спеціальностей інноваційними педагогічними технологіями; володіння вчителем гуманітарних спеціальностей технологіями розвитку рефлексії учнів); організаційний (показники: наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей умінь соціально-перцептивної рефлексії; наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей умінь кооперативної рефлексії; наявність у вчителя гуманітарних спеціальностей умінь комунікативної рефлексії (рефлексії педагогічного спілкування)). Умовно було визначено такі рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей: достатній, задовільний і низький.

Для оцінки рівнів сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей було застосовано розроблені автором діагностувальні методики: тестові завдання («Рефлексія як загальнонауковий і педагогічний феномен»), завдання з виявлення самооцінки («Застосування типових рефлексивних операцій і дій у професійній діяльності», «Тест самооцінки методологічної культури вчителя гуманітарних спеціальностей», «Карта оцінки та самооцінки здібностей учителя до творчої та інноваційної діяльності»), творчі діагностувальні завдання («Розроблення фрагмента уроку», «Рефлексивний аналіз відвіданого уроку», «Проектування картотеки діагностувальних методик із виявлення рівня педагогічної рефлексії, рефлексивних якостей і умінь», «Складання картотеки методик і завдань для розвитку педагогічної рефлексії», «Проектування картки розвитку рефлексії учнів», «Спостереження за класом»); модифіковані автором тести: «Імпульсивність» (за А. Бізяєвою); оцінки педагогічної рефлексії (за

Н. Веригіною), діагностики комунікативних та організаторських здібностей (за В. Синявським і Б. Федоришиним), визначення рівня рефлексії міжособистісної взаємодії (за Т. Пушкар); а також психологічні тести: «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана), «Готовність до саморозвитку» (Т. Ратанова, Н. Шляхта); на визначення самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії (М. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов); на оцінку самоконтролю у спілкуванні (М. Снайдер) і тестові методики: діагностики рівня розвитку рефлексивності (А. Карпов); визначення рефлексивності мислення (О. Анісімов). До констатувального експерименту було залучено 220 учителів гуманітарних спеціальностей, які були охоплені післядипломною освітою, 110 з них склали експериментальну і 110 – контрольну групи.

За результатами констатувального експерименту було визначено рівні сформованості педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей: на низькому рівні перебувало 29,1 % учителів ЕГ і 27,3 % – КГ; на задовільному рівні – 52,7 % – ЕГ і 54,5 % – КГ; на достатньому рівні – по 18,2 % учителів в ЕГ і КГ. Отримані дані актуалізували потребу цілеспрямованої педагогічної роботи щодо формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Було визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті (зорієнтованість змісту післядипломної освіти на цілеспрямовану актуалізацію педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей; організація рефлексивного освітнього середовища в системі післядипломної освіти; впровадження активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання у курсовий і міжкурсний періоди; забезпечення домінантної ролі рефлексивного практикуму у формуванні педагогічної рефлексії учителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті).

Основні положення другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора: [23].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Белобородова М.Е. Рефлексивная образовательная среда и ее компоненты. *Вектор науки ТГУ*. 2013. № 2 (24). С. 396-398.
2. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с.
3. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.07. – Санкт-Петербург, 1993. 24 с.
4. Братанич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
5. Вахитова С.Г. Становление педагогической зрелости учителя в рефлексивной среде постдипломного образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Оренбург, 2012. 23 с.
6. Вульффов Б.З. Образованность: информация, рефлексия, знание. *Современная антропология и ее развитие в системе непрерывного образования*. Томск, 2000. С. 132-134.
7. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. Санкт-Петербург : Издательство ОМС, 1994. 192 с.
8. Ермакова Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 1999. 153 с.
9. Ильязова Л.М., Соколова Л.Б. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза. *Credo new*. 2005. № 1 (41). С. 207-215.
10. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах : учеб. пособие. Москва : Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.
11. Карнелович М.М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования : пособие. Гродно : ГрГУ, 2009. 67 с.
12. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. № 5. Т. 24. С. 45-57.

13. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Москва : ИЦ «Академия», 2005. 176 с.
14. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 512 с.
15. Крылова Н.Б. Культурология образования. Москва : Народное образование, 2000. 270 с.
16. Кулюткин Ю.Н. Психологические вопросы образования взрослых. *Вопросы психологии*. 1989. №2. С. 5-13.
17. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. Одеса, 1995. 160 с.
18. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Изд-во МГУ, 1996. 386 с.
19. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. Москва : Изд. фирма «Сентябрь», 1999. 190 с.
20. Муштавинская И.В. Современные подходы к повышению квалификации: рефлексивные технологии. *Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2011. № 4 (1). С. 25-30.
21. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 128 с.
22. Семенов И.Н., Савенкова И.А. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности. *Мир психологии*. 2007. № 2. С. 203–217.
23. Сенчина Н.Г. Педагогічні умови формування професійної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2018. Вип. 1 (12). С. 147-152.
24. Слостенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст. *Педагогическое образование и наука*. 2002. №. 4. С. 4-9.

- 25.Современные технологии постдипломного образования. *Андрагогика постдипломного образования* / Под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. Санкт-Петербург : СПБАППО, 2007. 196 с.
- 26.Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.
- 27.Трунов Д.Г. О профессиональной деформации практического психолога. *Психологическая газета*. 1998. № 1. С. 12-13.
- 28.Умова. *Словник української мови*: в 11 т. Т. 10, 1979. С. 441.
- 29.Цыгулева М.В. Развитие рефлексивного компонента профессиональной компетентности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Омск, 2016. 24 с.
- 30.Шумакова И.А. Понятие «рефлексивная образовательная среда» в философии образования. *Научные ведомости*. 2008. № 4 (44). С. 64-74.
- 31.Юрова Т.В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития : монография. Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2008. 223 с.
- 32.Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
- 33.Roberson S., Keith T., Page E. Now who aspires to teach? *Educational Researcher*. 1983. № 12 (6). P. 13-21.
- 34.Silberman C.E. Crisis in The Classroom, The Remaking of American Education. New York: Vintage, 1971. 553 p.

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

3.1. Обґрунтування моделі та експериментальної методики формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті

На формувальному етапі педагогічного експерименту було розроблено модельне уявлення про досліджуваний процес – формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Моделювання є одним із найпоширеніших методів науково-педагогічного дослідження, що визначає процес побудови моделі, коли вивчення того чи того об'єкта відбувається за допомогою вивчення іншого об'єкта, певним чином подібного до першого, з подальшим перенесенням на перший об'єкт результатів вивчення другого. Цей другий об'єкт і є моделлю першого [24, с. 126].

У методології науки модель (від франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, образ, норма) розуміють як аналог (схему, структуру, знакову систему) певного фрагмента природної та соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного світу тощо – оригіналу моделі. На погляд Г. Мельниченко, модель – це об'єкт, який відповідає іншому об'єкту (оригіналу), замінює його в ході пізнання і дає про нього чи його частину певну інформацію. В основі моделі лежить певна аналогія, відповідність між досліджуваним об'єктом і його моделлю, що дозволяє переходити від моделі до самого об'єкта, використовувати результати, одержані за допомогою моделі [29]. З огляду на зазначене, під моделлю будемо розуміти схему, яка відображає основні структурні елементи процесу післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей, що є необхідними для формування їхньої педагогічної рефлексії. Іншими словами, педагогічна модель відображає послідовність цілеспрямованих, узгоджених дій викладача (андрагога) і

слухачів (учителів) з метою розв'язання конкретних освітніх завдань, які реалізуються в курсовий період у спеціально створеному інтенсивному рефлексивному середовищі закладу післядипломної освіти, а в міжкурсний – у низці періодичних і дистанційних заходів (конференції, тренінги, майстер-класи, засідання методичних об'єднань, професійні конкурси тощо) та шляхом самостійної роботи, і підпорядковані досягненню кінцевої мети – формуванню педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей. Побудову моделі розглядаємо як сходінку від мисленнєвого конструювання досліджуваного об'єкта до створення проекту формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Насамперед відзначимо те, що освітній процес моделювався для особливої категорії суб'єктів навчання – дорослих. Сучасні досягнення андрагогіки («вікової та педагогічної галузі психолого-педагогічних досліджень теоретичних і практичних проблем освіти і виховання дорослих людей» [7, с. 22]) сприяли визначенню закономірностей, які слід урахувувати в навчанні дорослих: 1) дорослий, який навчається, відіграє головну роль у процесі навчання; прагне самореалізації, самостійності, самоврядування й усвідомлює це цілком реально; 2) він володіє життєвим (побутовим, соціальним, фаховим) досвідом, що може бути використаний як важливе джерело самонавчання як його самого, так і навчання його колег; 3) розраховує на невідкладне застосування отриманих у навчанні вмінь, знань і навичок; навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної цілі; 4) освітня діяльність дорослого значною мірою детермінується часовими, просторовими, побутовими, фаховими, соціальними чинниками, одні з яких обмежують, а інші – сприяють процесу навчання; 5) процес навчання дорослого організований у вигляді спільної діяльності тих, хто навчається, і тих, хто навчає [15].

Розробляючи модель і експериментальну методику формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, спиралися на інтенсивні рефлексивно-діяльнісні методи навчання, що мали за мету активізацію професійної і науково-дослідницької діяльності

педагогів щодо корекції особистісного і професійного «Образу Я», саморозвитку рефлексивних здібностей і рефлексивної культури. Найбільш поширеними прийомами рефлексивних методів були рефлексивна дискусія, групова рефлексія, рефлексивний полілог, рефлексивний тренінг, рефлексивна інверсія, ігрові імітаційні методи тощо. Поруч із рефлексивними застосовували інтерактивні методи навчання, які забезпечували активізацію освітньо-пізнавальної діяльності вчителів, з-поміж них: проблемні лекції, аналіз конкретних педагогічних ситуацій із постановкою проблемних питань, диспути, круглі столи, мозковий штурм, моделювання і програвання типових і нетипових педагогічних ситуацій, рольові й ділові ігри, проектна діяльність тощо [2; 6; 10]. Використання цих методів забезпечувало тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток нестандартного стилю мислення, рефлексивної сфери мислення (самосвідомості й саморегуляції розумової діяльності), створення атмосфери співробітництва, вдосконалення вмінь педагогічної взаємодії. Основними чинниками, які сприяли творчому й активному ставленню вчителів до дидактичного процесу і його результатів, був професійний інтерес, нестандартний характер освітньо-пізнавальної діяльності, інформативність, ігровий характер занять, емоційність, проблемність, результативність [44].

У процесі розроблення моделі було визначено форми організації освітньої діяльності з метою формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. Дійшли думки, що експериментальне навчання вчителів гуманітарних спеціальностей необхідно здійснювати в умовах очного (курсowego) та дистанційного навчання. У курсовий період у закладі післядипломної педагогічної освіти освітню діяльність реалізовували в індивідуальних, групових і колективних формах, в аудиторній і позааудиторній (під час відвідування вчителями занять у гімназіях і школах) діяльності. При цьому домінували колективні форми освітньої діяльності, коли у вчителя відбувалося зіставлення себе, своїх очікувань і запитів, суб'єктивних переваг із колективним баченням тієї або тієї проблеми. Як наслідок, «індивідуальне її бачення, народжуючись на тлі загального, збагачувало це загальне ще одним

людським варіантом картини світу» [37, с. 46], сприяло формуванню як особистісної, так і міжособистісної рефлексії. У період роботи по завершенні очного періоду навчання ключовою ставала індивідуальна самостійна робота вчителя, а також індивідуальні та групові форми роботи в дистанційному режимі.

Розглянуті вище дидактичні категорії, а також методологічні орієнтири дослідження (параграф 1.1.2) було покладено в основу моделі формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті (див. рис. 3.1).

Розроблена модель стала основою відповідної системи роботи з формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. Вона охоплює три блоки – цільовий, змістово-процесуальний і критеріально-рівневий. Цільовий блок забезпечує спрямованість досліджуваного процесу, визначення стратегічних і тактичних цілей, очікуваних результатів експериментальної роботи. Змістово-процесуальний блок моделі розкриває формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, здійснюване в межах педагогічного процесу шляхом застосування низки форм і методів навчання. Критеріально-рівневий блок моделі містить у собі систему критеріїв, що забезпечують можливість визначити рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті [43].

Модель обіймає три взаємопов'язані етапи: когнітивно-мотиваційний, інтегративно-практичний, креативно-професійний.

Метою першого – **когнітивно-мотиваційного** – етапу було забезпечення позитивної мотивації учителів до роботи із формування педагогічної рефлексії у післядипломній освіті; озброєння вчителів гуманітарних спеціальностей системою знань про сутність понять «рефлексивність» і «рефлексія», зміст і структуру поняття «педагогічна рефлексія», ознайомлення з методиками діагностики і розвитку педагогічної рефлексії, актуалізація знань з гуманітарних дисциплін і методик їх навчання. Формами навчання виступили: індивідуальні,

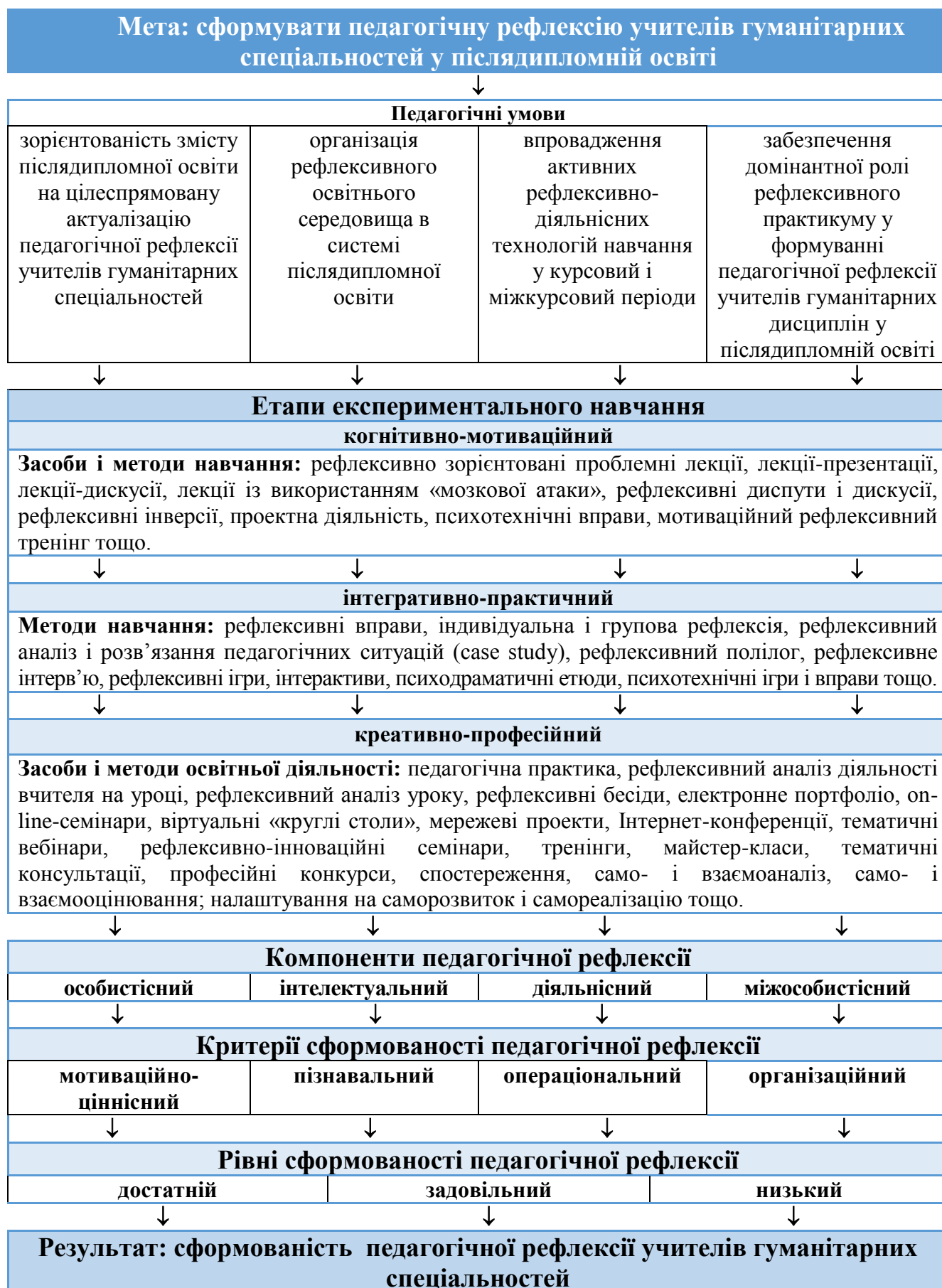


Рис. 3.1. Модель формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті

групові і колективні форми навчання в межах освітніх модулів психолого-педагогічного і методичного циклів із забезпеченням їх програмно-методичного супроводу («Психолого-педагогічні засади освітнього процесу в сучасних умовах», «Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям розвитку освіти України», «Проблеми вдосконалення освітнього процесу відповідно до документів з реформування системи освіти України», «Розвиток навичок критичного мислення учнів», «Форми організації проблемного навчання як засобу формування пізнавальних і творчих здібностей учнів», «Використання інтерактивних стратегій при навчанні іншомовної лексики та граматики» тощо) та інтегративного спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей». Засоби і методи навчання: рефлексивно зорієнтовані проблемні лекції, лекції-презентації, лекції-дискусії, лекції із використанням «мозкової атаки», рефлексивні дискусії, рефлексивні інверсії, проектна діяльність, психотехнічні вправи, мотиваційний рефлексивний тренінг.

Метою другого – **інтегративно-практичного** – етапу було залучення вчителів до активної професійно-спрямованої рефлексивної діяльності, здійснюваної на основі інтегративного спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей», який передбачав формування умінь рефлексивної діяльності як засобу особистісного та професійного розвитку (здійснення рефлексивного аналізу «на предмет», «на учня»; застосування типових рефлексивних операцій і дій, володіння технологіями налагодження зворотного зв'язку тощо) відповідно до структури педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей (інтелектуальний, діяльнісний, особистісний і міжособистісний компоненти). Методи навчання: рефлексивні вправи, індивідуальна і групова рефлексія, рефлексивний аналіз і розв'язання педагогічних ситуацій (case study), рефлексивний полілог, рефлексивне інтерв'ю, рефлексивні ігри, інтерактиви, психодраматичні етюди, психотехнічні ігри і вправи тощо.

Метою третього – **креативно-професійного** – етапу було занурення вчителів в активну рефлексивну професійну діяльність у період педагогічної практики в післядипломній освіті та в міжкурсовий період; стимулювання

творчого застосування сформованих рефлексивних умінь; поглиблення пізнавального інтересу до педагогічної рефлексії шляхом здійснення науково-дослідної діяльності і виступів на конференціях, участі в семінарах, тренінгах, фахових конкурсах, роботі в кущових і шкільних методичних об'єднаннях, використання ресурсних центрів; стимулювання самостійності в підвищенні рівня педагогічної рефлексії. Засоби і методи освітньої діяльності: педагогічна практика, рефлексивний аналіз діяльності вчителя на уроці, рефлексивний аналіз уроку, рефлексивні бесіди, електронне портфоліо, on-line-семінари, віртуальні «круглі столи», мережеві проекти, Інтернет-конференції, тематичні вебінари, рефлексивно-інноваційні семінари, тренінги, майстер-класи, професійні конкурси, конференції, спостереження, само- і взаємоаналіз, само- і взаємооцінювання; налаштування на саморозвиток і самореалізацію.

Реалізація змістово-процесуального блоку моделі передбачала комплексне впровадження в освітній процес визначених педагогічних умов на всіх етапах експериментальної роботи: зорієнтованість змісту післядипломної освіти на цілеспрямовану актуалізацію педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей; організація рефлексивного освітнього середовища в системі післядипломної освіти; впровадження активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання у курсовий і міжкурсний періоди; забезпечення домінантної ролі рефлексивного практикуму у формуванні педагогічної рефлексії учителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті.

Критеріально-рівневий блок презентує критерії сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті (мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, операціональний, організаційний) і визначені на їх основі рівні сформованості педагогічної рефлексії – достатній, задовільний, низький.

Розроблена модель стала основою відповідної системи роботи з формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. Розкриттю змісту експериментальної методики навчання присвячено наступний параграф дослідження.

3.2. Зміст поетапного формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті

Робота на етапі формувального експерименту відбувалася відповідно до попередньо розробленої моделі формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Експериментальному освітньому процесу передував пропедевтичний етап, що мав за мету оновлення змістового наповнення післядипломної педагогічної освіти з позицій рефлексивної парадигми, забезпечення інтегративного підходу до освітнього процесу (інтегратором у якому виступало поняття «педагогічна рефлексія»), розроблення навчально-методичного супроводу освітнього процесу. Оскільки навчально-методичний супровід розуміли як планування, розроблення і створення оптимальної системи навчально-методичної документації і засобів навчання, необхідних для забезпечення повного і якісного процесу формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, то, відповідно, на пропедевтичному етапі навчання відбувалася матеріальна реалізація зазначеної системи.

Розроблення навчально-методичної документації і добір відповідних засобів навчання здійснювали послідовно для кожного етапу експериментального освітнього процесу. Коротко схарактеризуємо здійснювану підготовку. Для першого (когнітивно-мотиваційного) і другого (інтегративно-практичного) етапів добирався матеріал, робота з яким була покликана озброїти вчителів гуманітарних спеціальностей системою теоретичних знань про сутність понять «рефлексивність», «рефлексія», «педагогічна рефлексія»; забезпечити позитивну мотивацію вчителів до роботи із формування педагогічної рефлексії у післядипломній освіті, залучити вчителів до активної професійно-спрямованої рефлексивної діяльності. Автентичний матеріал добиравсь із підручників і посібників, а також із всесвітньої мережі Інтернет із різноманітних освітніх сайтів, присвячених розвитку професійно значущих якостей учителів, формуванню їхніх особистісних і професійних компетентностей в аспекті рефлексивної парадигми (напр., [5; 9; 14; 16; 25; 27; 30; 31; 34-36; 38; 40-42; 49;

50; 52; 55; 58; 60; 61] та ін.). На його основі розроблялися різноманітні завдання, покликані сприяти досягненню мети цих етапів. Для третього (креативно-професійного) етапу було продумано низку заходів на період педагогічної практики і міжкурсового періоду навчання вчителів гуманітарних спеціальностей (рефлексивний аналіз уроку, on-line-семінари, віртуальні «круглі столи», Інтернет-форуми, мережеві проекти, Інтернет-конференції, тематичні вебінари, рефлексивно-інноваційні семінари, тренінги, майстер-класи, тематичні консультації, професійні конкурси тощо).

Для забезпечення міждисциплінарного зв'язку освітніх модулів психолого-педагогічного і методичного характеру («Психолого-педагогічні засади освітнього процесу в сучасних умовах», «Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям розвитку освіти України», «Проблеми вдосконалення освітнього процесу відповідно до документів із реформування системи освіти України», «Розвиток навичок критичного мислення учнів», «Форми організації проблемного навчання як засобу формування пізнавальних і творчих здібностей учнів», «Використання інтерактивних стратегій при навчанні іншомовної лексики та граматики» та ін.) було проаналізовано і скоректовано їх програмний зміст у напрямі формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей. Також було розроблено інтегративний спецкурс «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей» і відповідну програму (див. додаток Е). Дібрано навчальний матеріал, розроблено систему завдань (вправи, проблемні ситуації, програми тренінгів, диспутів і дискусій, сценарії рольових ігор тощо), банк тестів, завдання для індивідуальної і самостійної роботи, методичні рекомендації для вчителів тощо.

Окрім цього, було проведено методологічний семінар із викладачами, які були задіяні в експерименті. Впродовж семінару наголошували на тому, що на викладачів (андрагогів) закладів післядипломної освіти покладена важлива соціально-посередницька функція з організації зв'язку між цінностями і потребами вчителя (дорослої сформованої людини) і сучасного соціуму. У цьому зв'язку стиль взаємодії слухачів з андрагогом повинен носити характер

партнерського, за якого андрагог виступає не лише в ролі фахівця, що передає інформацію, а й у ролі консультанта, співрозмовника, фасилітатора, співавтора. Підкреслювали, що створення на основі спільної діяльності особистісних смислів соціального і професійного досвіду, власних ціннісних засад діяльності, стратегій життя і є сутнісним змістом післядипломної освіти, спрямованої на формування рефлексивного вчителя. Таким чином забезпечували комфортне середовище навчання з конструктивними відносинами, готовністю до кооперації, зі схильністю до партнерських відносин і формування командності, залучення до творчої діяльності.

Знайомили викладачів із технологічним процесом побудови лекційних і практичних занять на основі рефлексивного підходу, що був систематизований і структурований на основі узагальнення знахідок і рекомендацій науковців [див. 30, с. 210-231; 46; 52, с. 213-230; 53].

Оскільки основним завданням експериментальної методики було формування педагогічної рефлексії учителів, рекомендували викладачам використовувати лекції дискусійного і проблемного типів. У структурі організації рефлексивно зорієнтованих лекцій виокремлювали три стадії.

Стадія антиципації здійснювалася після подання теми та плану лекції. Прийоми стимуляції рефлексивності слухачів при *формулювання теми*: створення проблемної ситуації, демонстрація суперечностей, висування проблем, пов'язаних із темою лекції, опора на особистий досвід слухачів; при *формулюванні цілей і завдань*: переконання слухачів у теоретичній і практичній значущості змісту лекції, опора на їхній особистий досвід і знання, виділення і розшифровка ключових понять і термінів теми.

Стадія інтроспекції реалізувалася впродовж лекції і здійснювалася у вигляді самоспостереження і самоконтролю за власною діяльністю щодо осмислення змісту. Прийоми стимуляції рефлексивності слухачів при *розкритті змісту лекції*: створення серії проблемних ситуацій, внутрішня полемічність мовлення лектора, реконструкція реакції слухачів на сказане у вигляді реплік або питань, постановка питань дослідницького характеру «А що буде, якщо ..?»,

активізація критичного і творчого мислення слухачів через несподівані порівняння, історичні екскурси, оригінальні цитати; наведення прикладів і контрприкладів; діалогова взаємодія; складання опорних конспектів і схем упродовж лекції.

Стадія ретроспекції відбувалася після знайомства з лекційним матеріалом. Прийоми стимуляції рефлексивності слухачів при *узагальненні і систематизації змісту лекції*: спонукання слухачів до узагальнення змісту лекції, створення дискусійної ситуації, критична оцінка змісту лекції.

У технологічному процесі побудови практичних занять виокремлювали низку елементів.

Перший елемент заняття – *відбір теоретичної бази знань*, тобто засновничих знань з певної теми. Відбір бази знань відбувався з урахуванням їх подальшого використання у практичній діяльності. Інформація відбиралася вчителями в різноманітних формах – вивчення матеріалів відповідної теми лекції, самостійний пошук додаткової освітньої інформації в навчальній літературі і глобальній мережі Інтернет, робота на заняттях із вивчення певних питань у мікрогрупах, перегляд навчальних фільмів тощо. У результаті роботи у вчителів розвивалася аргументованість висловлювання, здатність до оцінних дій, здатність до рефлексивного слухання, тобто особистісні якості, що забезпечували їхній вихід у рефлексивну позицію.

Другим елементом змісту заняття було *засвоєння досвіду здійснення способів педагогічної діяльності на основі отриманих знань* (тобто засвоєння досвіду застосування знань на практиці). На цьому етапі навчального заняття відбувалося застосування знань на рівні відтворення, що забезпечувало засвоєння інформації на відповідному рівні її практичного використання. Відтворення інформації відбувалось у формі групової дискусії, аналізу педагогічних ситуацій, турніру-вікторини, навчальної гри, роботи зі словником опорних понять, педагогічного лото. У результаті розвивалася рефлексивна активність вчителів гуманітарних спеціальностей, яка виявлялася в аргументованості і доказовості власної позиції, у здатності до перенесення знань, до роботи за алгоритмом, можливості генерувати нові ідеї.

Третій компонент змісту заняття – *розвиток досвіду творчої діяльності*. Важливою рисою творчої діяльності було самостійне перенесення знань і вмінь у нову педагогічну ситуацію. Вирішуючи нову проблему, вчитель виявляв здатність застосовувати вже засвоєні знання і зразки дії, відбувалося бачення нової проблеми в знайомій ситуації, що стимулювало пізнавальну активність, ініціативу і творчу індивідуальність у засвоєнні знань. Рефлексія виявлялася в самостійному комбінуванні відомих способів дій у вирішенні нестандартної проблеми.

Четвертий компонент змісту навчального заняття – *формування норм ціннісного ставлення до своєї діяльності, усвідомлення себе суб'єктом діяльності*. На цьому етапі заняття виконувалися завдання творчого (дослідного) характеру, у яких реалізувався синтез наукових знань і досвіду педагогічної діяльності вчителя гуманітарних спеціальностей. Такі завдання давали можливість вийти на достатній рівень рефлексивної активності та діалогічної взаємодії.

Заключний етап кожного заняття – *рефлексивно-оцінний*. Він складався з поетапної рефлексії і крокових самооцінок, коли вчитель на кожному етапі заняття оцінював і коригував свою діяльність. На цьому етапі використовувався рефлексивний алгоритм [57, с. 74]:

Я – як відчував себе у процесі навчання, чи було комфортно, з яким настроєм працював, чи задоволений я собою.

Ми – наскільки комфортно мені працювалося в мікрогрупі; я допомагав колегам, вони допомагали мені – чого було більше; чи авторитетний я в обговорюваному питанні, які у мене були труднощі в спілкуванні з групою.

Справа – я досяг мети навчання; цей навчальний матеріал потрібен мені для подальшої практики; які були труднощі, чому?; як мені подолати свої проблеми.

Наявність усіх необхідних навчально-методичних матеріалів, методологічна і методична підготовка команди викладачів закладів післядипломної освіти дозволили започаткувати роботу за експериментальною методикою формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. Опишемо роботу на кожному з етапів експериментального навчання.

3.2.1. Методика експериментальної роботи на когнітивно-мотиваційному етапі. На першому (когнітивно-мотиваційному) етапі експериментального навчання, що мав за мету забезпечення позитивної мотивації учителів гуманітарних спеціальностей до роботи з формування педагогічної рефлексії у післядипломній освіті, озброєння вчителів системою знань про сутність понять «рефлексивність» і «рефлексія», зміст і структуру поняття «педагогічна рефлексія», ознайомлення з методиками діагностики і розвитку педагогічної рефлексії, актуалізацію знань з гуманітарних дисциплін і методик їх навчання, експериментальною методикою було передбачено індивідуальні, групові й колективні форми навчання в межах освітніх модулів психолого-педагогічного і методичного циклів («Психолого-педагогічні засади освітнього процесу в сучасних умовах», «Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям розвитку освіти України», «Проблеми вдосконалення освітнього процесу відповідно до документів із реформування системи освіти України», «Розвиток навичок критичного мислення учнів», «Форми організації проблемного навчання як засобу формування пізнавальних і творчих здібностей учнів», «Використання інтерактивних стратегій при навчанні іншомовної лексики та граматики» та ін.) та інтегративного спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей». У побудові експериментальної методики на цьому етапі виходили з того, що стрижнем сучасної освітньої системи, відповідно до концепції Нової української школи, є «новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації у суспільстві» [33, с. 7]. З цією метою зміст експериментального освітнього процесу було спрямовано на формування рефлексивного вчителя, здатного займати аналітичну позицію до своєї професійної діяльності і себе як її суб'єкта, пізнавати себе як професіонала, аналізувати свій внутрішній світ, мотиви, паттерни поведінки, професійно значущі якості, власні знання, вміння і компетентності, здійснювати самооцінку і коригувати власну педагогічну діяльність. просуватися в особистісному і професійному розвитку, для того щоб стати «агентом змін», учителем, який мотивує учнів «навчатися впродовж життя», учить «критично мислити, ставити цілі та досягати їх,

працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі» [33, с. 4]. Основними принципами організації навчального матеріалу були системність, проблемність і професійна спрямованість. На лекціях, практичних заняттях, тренінгах, у години самопідготовки застосовували особистісно зорієнтовані і рефлексивні технології, спрямовані на розвиток таких здібностей учителів, як здатність бачити проблеми, аналізувати, трансформувати інформацію, відмовлятися від стереотипних підходів до розв'язання педагогічних проблем, здійснювати дослідницьку діяльність, висувати гіпотези, розробляти нові зразки діяльності тощо.

Оскільки період курсової підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті є короткотривалим (3-4 тижні), намагалися інтегрувати елементи методики в навчальні дисципліни і модулі, що входять до змісту навчальних планів закладів післядипломної освіти. Ілюструємо прикладами.

Одне із завдань когнітивно-мотиваційного етапу полягало в актуалізації професійної мотивації учителів, оскільки мотиваційна сфера детермінує педагогічну рефлексію, викликає бажання розвивати і використовувати її у власній професійній діяльності, є важливим чинником професійно-особистісного зростання вчителя. Актуалізація професійної мотивації у післядипломній освіті може відбуватися в межах будь-якого освітнього модуля. В аспекті започаткованого дослідження пропишемо, як це відбувалося в межах модуля «Психолого-педагогічні засади освітнього процесу в сучасних умовах». Для активації професійної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей, як і для формування її інших показників, здебільшого застосовували рефлексивні методики навчання, з-поміж них *рефлексивні диспути і дискусії*, що базуються на обміні думками між суб'єктами освітнього процесу. Ці методи вдосконалюють уміння мислити самостійно, оцінювати і виважено аргументувати свої думки, з повагою ставитися до думок інших, аналізувати й оцінювати їх, приймати чи відхиляти. Наукова суперечка не лише поглиблює знання, а й мотивує до професійного зростання. Для того щоб дискусія набула рефлексивного характеру, зміст обговорюваного матеріалу і завдань добирали таким способом, щоб він спирався на наявний життєвий, професійний чи інший

досвід аудиторії. Викладач закладу післядипломної освіти виступав модератором дискусії. Розкриємо зміст і процедуру проведення однієї із дискусій.

Тема дискусії; «Мотивація в педагогічній діяльності: рефлексивний підхід»

Мета: уточнити сутність понять «потреби», «мотиви», «цілі»; спонукати вчителів до рефлексії мотивів, що привели і утримують їх у педагогічній діяльності; актуалізувати мотиви, що перебувають у розряді потенційних; розвивати культуру спілкування, толерантність до думки іншого.

Хід заняття. *Частина 1 «Що таке мотив?».* На екрані або дошці в аудиторії до уваги вчителів пропонувалося визначення О. Леонтєва: «Мотив – це опредмечена потреба». Дискусія започатковувалася з того, що модератор закликав учителів пояснити, як вони розуміють подану дефініцію, диференціювати поняття «потреба», «мотив», «мета»; запропонувати власне тлумачення феноменів «мотив» і «мотивація».

Частина 2 «Чому я став учителем?». На цьому етапі здійснювалася рефлексія мотивів, які привели вчителів у педагогічну професію. Відбувалася робота в малих групах (3-4 людини): 1) пригадайте мотиви, за якими ви обрали професію учителя гуманітарних спеціальностей, поясніть, чому вони мали для вас значення; 2) складіть загальний список мотивів, характерних для вашої групи. Пленарна частина: на дошці складається узагальнений список мотивів вибору педагогічної діяльності (в результаті почергового виступу груп).

Частина 3 «Внутрішнє чи зовнішнє?». Модератор дискусії зазначав, що мотивація може бути внутрішньою і зовнішньою. Робота в малих групах: 1) диференціюйте внутрішні і зовнішні чинники, які стимулювали вас до обрання професії вчителя; 2) поміркуйте над тим, чи змінилися ці мотиви впродовж вашої педагогічної діяльності; 3) визначте мотиви педагогічної діяльності, що є провідними для вас у теперішній момент, обґрунтуйте свою позицію.

Частина 4 «Чого більше?». На цьому етапі обговорювалися позитивні і негативні мотиви педагогічної діяльності: від позитивних мотивів залежить задоволення професійною діяльністю, тіньові мотиви зазвичай не відповідають сутності професійної діяльності, а деякі заважають, ускладнюють діяльність

педагога, або навіть шкодять. У результаті дискусії склався перелік позитивних і негативних мотивів педагогічної діяльності.

Частина 5 «Як це позначається на мені?». На екрані або дошці в аудиторії до уваги вчителів пропонувалася думка В. Франкла: «Жодна професія сама по собі не робить людину щасливою. І якщо людина стверджує, що відчувала б себе реалізованою, якби мала іншу професію, то тут, певно, йдеться про неправильне розуміння сенсу професійної діяльності або самообман. Якщо конкретна професія не приносить відчуття задоволення, вина лежить на людині, а не на професії. Професія сама по собі ще не робить людину незамінною і неповторною; вона лише дає для цього шанс». Учителям пропонувалося: 1) пригадати результати виконання тесту «Мотивація професійної діяльності» (див. додаток Б.1); 2) здійснити рефлексію отриманих результатів; 3) розробити й обґрунтувати практичні рекомендації щодо розвитку самомотивації у педагогічній діяльності (напр., актуалізація позитивних цілей і образу діяльності, плекання почуття задоволення від реалізованих упродовж дня на роботі справ, візуалізація – створення в уяві образів бажаної дійсності, робота з подолання негативних настанов і страхів тощо).

За підсумками дискусії здійснювалася її рефлексія учителем: Що нового я дізнався про себе? Як змінилося моє уявлення про позитивні мотиви педагогічної діяльності? Як я можу підвищити власну мотивацію?

У роботі над розвитком позитивної мотивації учителів до педагогічної діяльності використовували також низку спеціальних прийомів і вправ (див. додаток Ж.1). Розкриємо сутність такої техніки самомотивації, як **рефреймінг** – спеціальний прийом, який дозволяє побачити ситуацію, факт, дію по-іншому, під іншим кутом зору. Домагалися дотримання вчителями основних правил цієї техніки: 1) переформулювання у позитиві («Я отримав додаткове завдання, щоб проявити себе, отримати досвід, довести свою спроможність до подальшого зростання», замість: «Я виконую додаткове навантаження за ті самі гроші»); 2) використання сполучників «зате /проте», щоб показати переваги ситуації («Хоча я змушений зараз багато вільного часу відвести на написання

статті, зате я матиму ще одну публікацію»); 3) постановка факту, людини чи ситуації у вигідний для порівняння ряд («Зараз я маю істотне навантаження, однак у другій частині навчального року в мене буде більше вільного часу»); 4) використання сполучників «чи/або» для створення контрасту («Чого я прагну, погоджуючись / не погоджуючись на участь у конкурсі: визнання, матеріального заохочення і додаткових обов'язків чи стабільності і звичного життя?»).

У межах модуля «Розвиток навичок критичного мислення учнів» знайомили вчителів гуманітарних спеціальностей із основними аспектами рефлексивної парадигми шкільної освіти та забезпечували їхнє оволодіння технологіями розвитку рефлексії учнів. Учителі долучалися до *проблемної лекції*, у якій здійснювався внутрішній (мисленневий) і/або зовнішній діалог суб'єктів навчання над проблемно поданим змістом матеріалу. Основні цілі проблемної лекції досягалися спільними зусиллями лектора й аудиторії і охоплювали: засвоєння слухачами теоретичних знань, розвиток теоретичного і критичного мислення, формування пізнавальної і професійної мотивації, забезпечення можливостей дослідницького ставлення до змісту наукового знання, розвиток рефлексивних умінь. Основне завдання лектора вбачали в залученні слухачів до суперечностей наукового знання і способів їх розв'язання, а основне завдання слухачів – у «відкритті» ними в діалозі (внутрішньому чи зовнішньому) з лектором нових знань, ставлень, мотивації. Особистісне, діалогічне включення лектора у спілкування зі слухачами досягалося за рахунок таких вихідних положень: лектор не «законодавець», а співрозмовник; ділиться своїм особистісним та інтелектуальним досвідом, а не «транслює» інформацію; зацікавлений у міркуваннях слухачів; обговорює різні погляди на проблему і її розв'язання; підводить слухачів до самостійних висновків, робить їх співучасниками пошуку розв'язання суперечностей; використовує інформаційні та проблемні запитання; стимулює пошук слухачами власних відповідей. Розкриємо сутність і технологію реалізації означеного методу навчання.

Тема: Рефлексивна парадигма шкільної освіти: філософський і технологічний складники.

Мета: ознайомлення вчителів із філософськими і технологічними аспектами рефлексивної парадигми шкільної освіти; формування умінь розвитку рефлексії учнів; розвиток критичного мислення і рефлексії.

Хід заняття. Лекція починається з актуалізації уваги вчителів на понятті «рефлексія», його зв'язку з освітньою діяльністю, з розвитком особистості учня. Вчителям пропонувалося проаналізувати думки науковців, а також висловити власні міркування щодо порушених у них проблем.

Завдання. Прокоментуйте висловлювання:

1. Жодні зусилля вчителів не мають сенсу, оскільки знанням стає тільки та частина інформації, яка прийнята дитиною (К. Роджерс).
2. Дитина, яка сто разів повторює задану зразком діяльність, може так нічого й не навчитися. Той, хто повторює, – не вчиться. Освоєння відбувається тільки тоді, коли у справу включається спрямовувана рефлексія, за рахунок якої і виокремлюються самі схеми діяльності – способи вирішення завдань або міркування. Засвоєння виступає як прямий продукт такого рефлексивного процесу (Г. Щедровицький).
3. Сутність педагогічної рефлексії полягає в умінні вчителя озброїти учнів методами рефлексії власної освітньої діяльності, тобто у формуванні здатності учня самостійно осмислювати власний хід навчання (Ю. Кулюткин).
4. Навчання відбувається лише в досвіді самої освітньої діяльності і в його постійному рефлексивному осмисленні (Ю. Кулюткин).

Після короткої дискусії започатковувалася власне лекція (виклад матеріалу викладачем), що супроводжувалась аналізом, дискусіями, узагальненнями і висновками, яких учителі доходили самотужки на основі сприйнятого матеріалу і його емпіричного аналізу. Перша частина лекції мала за мету постановку проблемного запитання: Чому необхідна рефлексивна парадигма освіти? (див. фрагмент лекції у додатку Ж.2, частина 1).

Запитання для дискусії:

1. Які чинники, на думку М. Ліпмана, «перетворюють освіту в шараду і пародію»?
2. У чому вбачав головну помилку освіти Дж. Дьюї?

3. Як ви розумієте тезу про необхідність «перетворення шкільного класу в дослідницьке співтовариство»?

Після дискусії продовжувалася лекція, що на цьому етапі мала за мету поглиблення знань учителів про значення рефлексії і рефлексивних процесів в освітній діяльності учнів, ознайомлення із загальними концептами рефлексивної освітньої діяльності. Зокрема, лектор зосереджував увагу вчителів на тому, що рефлексія у навчанні – це дослідження виконаної діяльності з метою фіксації її результатів і підвищення в подальшому її ефективності. Рефлексивний підхід допомагає учням пригадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності – її зміст, типи, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати, а потім поставити цілі для подальшої роботи. У процесі навчання у цьому зв'язку рефлексію школяра вчителі повинні орієнтувати на дослідження двох сфер: перша пов'язана з його предметними знаннями, а друга, психологічна, звернена до нього самого як суб'єкта діяльності й до самої діяльності.

На цьому етапі знайомили вчителів із методикою організації рефлексії учня на уроці (за А. Хуторським) [56], що будується відповідно до внутрішньої структури рефлексивного акту й охоплює такі етапи:

1. Зупинка предметної діяльності (виконувана предметна діяльність повинна бути завершена або припинена; вся увага учнів зосереджується на подальшому аналізі діяльності).

2. Відновлення послідовності виконаних дій (учням пропонується усно або письмово описати всі свої дії при виконанні діяльності, що рефлексується).

3. Аналіз визначеної послідовності дій з погляду ефективності, продуктивності, відповідності поставленим завданням тощо. Параметри для аналізу рефлексивного матеріалу пропонуються вчителем або визначаються самими учнями на основі навчальних цілей.

4. Виявлення і формулювання результатів рефлексії. Результати рефлексії можуть бути представлені як: ідеї, припущення, відповіді на запитання за змістом предметної діяльності; прийоми і способи дій, що застосовувалися в ході діяльності; гіпотези, прогнози щодо здійснення подальшої діяльності.

5. Перевірка гіпотез на практиці в наступній предметній діяльності.

Лекція продовжувалася визначенням переваг застосування рефлексивного підходу до навчання для самих учнів, а також інформацією про роль і місце поточної і підсумкової рефлексії в освітньому процесі, про взаємозв'язок критичного мислення і рефлексії, концептуальні засади технології формування критичного мислення і рефлексивних умінь школярів (див. фрагменти лекції у додатку Ж.2, частина 2).

Надалі лектор пропонував увазі вчителів практичні прийоми, що забезпечують формування критичного мислення і рефлексії в освітньому процесі учнів основної школи. Оскільки ці прийоми різноманітні, наведемо фрагмент лекції із прикладами окремих з них.

«Важливого значення в рефлексивній освітній практиці набувають *запитання*. Тоді як традиційний виклад будується на готових «відповідях», які подаються учням, технологія розвитку критичного мислення, що є основою рефлексивної парадигми освіти, зорієнтована на запитання як основну рушійну силу мислення. Учені (Ю. Кулюткин, І. Муштавинська) зазначають, що учнів необхідно звертати до їхньої власної інтелектуальної енергії, оскільки думка залишається живою тільки за умови, що відповіді стимулюють подальші запитання. Тільки учні, які мають запитання, по-справжньому думають і прагнуть до знань. Рівень запитань визначає рівень мислення [22, с. 33].

Одним із прийомів, що стимулюють розвиток критичного мислення і рефлексії учнів, є таблиця «тонких» і «товстих» запитань. Якщо вона застосовується на початку уроку, коли перед учнями ставиться певний виклик, у ній занотовуються запитання, на які учні хотіли б отримати відповіді впродовж опрацювання теми. На стадії осмислення – це спосіб активної фіксації тих запитань, які виникають під час читання чи слухання, на стадії рефлексії – демонстрація розуміння опрацьованого матеріалу.

У процесі роботи з таблицею в ліву колонку учні записують запитання, які потребують простої, однозначної відповіді, У правій колонці – запитання, що вимагають докладної розгорнутої відповіді.

Таблиця «тонких» і «товстих» запитань

| Тонкі? | Товсті? |
|---|--|
| Хто...? Що...? Чому...? Чи міг...? Куди...? Як звати...? | Що буде, якщо...? Чому ви думаєте, що...? Чи правильно...? Поясніть, чому...? |
| Можливо...? З ким...? | Наведіть три пояснення чому...? |

На стадії виклику застосовується гра «Чи вірите Ви?», коли вчитель записує на дошці низку запитань і просить учнів спробувати відповісти на них (індивідуально чи в групах), аргументуючи свої передбачення. Після того як прозвучать відповіді на запитання, учням пропонується прочитати текст параграфа, знайти підтвердження припущенням.

Стимулюють дослідницьку діяльність учнів, розвивають їхнє критичне мислення і рефлексію і завдання з *ключовими словами*. На початку уроку (стадія виклику) вчитель може попросити учнів скласти з ними розповідь або поставити їх у логічній, з їхнього погляду, послідовності. На стадії осмислення учні шукають підтвердження своїм припущенням, розширюючи матеріал.

На стадії рефлексії «працюють» всі вище зазначені прийоми. Таблиці, схеми стають основою для подальшої роботи: обміну думками, есе, досліджень, дискусій тощо. Технологія побудована на рефлексії і одночасно забезпечує її розвиток. Така технологія формує самостійність мислення учнів; озброює способами і методами самостійної роботи; дає можливість свідомо керувати освітнім процесом у системі «вчитель – учень»; дозволяє впливати на цілі, способи, методи і результати освітнього процесу».

Оскільки рефлексивна діяльність – це насамперед звернення до самого себе як суб'єкта діяльності й до самої діяльності, знайомили вчителів із прийомами розвитку такого аспекту рефлексії в учнів. Тут доцільними є *орієнтувальні запитання*, що пропонуються їм як опора для міркувань:

1. Які мої головні результати, що я зрозумів, чого навчився?
2. Які завдання викликали в мене найбільший інтерес і чому?
3. Як я виконував завдання, яким способом? Що я відчував при цьому?
4. Які були мої основні труднощі і як я їх долав? тощо.

У процесі роботи лектор знайомив учителів з іншими прийомами розвитку рефлексивних умінь учнів, які представлено в додатку Ж.2, частина 3.

Наприкінці лекції учителі отримували завдання для самостійного опрацювання – підготовку *проекту-презентації* «Розвиток рефлексивних умінь учнів: теорія і практика» на основі рекомендованої лектором літератури і опрацювання самостійно дібраних джерел.

Завершувалося заняття завданням для рефлексивного самоконтролю.

Завдання для рефлексивного самоконтролю:

1. З чим пов'язана потреба рефлексивної парадигми в освіті?
2. У чому ви бачите сенс включення рефлексивних процедур у процес навчання?
Чи виправдовує себе, на ваш погляд, відведений на рефлексію час на уроці?
3. У чому полягає практична методика організації рефлексії на уроці? Назвіть етапи рефлексивного аналізу школярем своєї освітньої діяльності.
4. У чому сутність технології розвитку критичного мислення і рефлексії учнів
Ю. Кулюткина?
5. Як ви думаєте, чи має рефлексія специфіку залежно від навчальної дисципліни?
6. У чому ви бачите причини труднощів учнів в освоєнні рефлексивного аналізу своєї діяльності? Якою, на ваш погляд, у цьому випадку повинна бути допомога вчителя? Що б ви насамперед зробили?
7. Які прийоми розвитку рефлексії учнів на уроці ви застосовуєте? Які вважаєте найбільш ефективними?

У межах освітнього модуля «Форми організації проблемного навчання як засобу формування пізнавальних і творчих здібностей учнів» розвивали педагогічну рефлексію за таким показником, як «володіння інноваційними педагогічними технологіями». Розглядали проблемне навчання в аспекті рефлексивної парадигми. Привертали увагу вчителів до осмислення і рефлексії своєї педагогічної діяльності, пошуку в ній тих моментів, які сприяють або утруднюють формування пізнавальних і творчих здібностей учнів.

У результаті *групової дискусії* уклали перелік основних стереотипів, що заважають продуктивному розв'язанню педагогічних завдань: прагнення будувати

освітній процес за схемою: виклад – сприйняття – відтворення – закріплення; орієнтація на змістовий аспект – «знай свій предмет і викладай його зрозуміло», орієнтація на обсяг матеріалу, а не на структуру і способи діяльності; прагнення зберегти звичний (подекуди з часу свого навчання) підхід до викладу матеріалу і викладання в цілому; гіпертрофія функції контролю в навчанні; превалювання на практичних і лабораторних заняттях власної активності вчителя – прагнення все ще раз розповісти, роз'яснити, повторити, «дати», прочитати тощо; зв'язок оцінки особистості учня з його успішністю; прагнення до зайвої деталізації, спрощення матеріалу, «пристосування» його, в надії, що він буде краще засвоєний; організація поведінки учнів на шкоду їхній діяльності, що здебільшого призводить до конфліктів.

Підкреслювали роль проблемного навчання, наголошували при цьому, що учень лише тоді приймає проблему, коли він заінтригований і спантеличений. Навчальна ситуація, яка щойно була ясною і зрозумілою для нього, повинна перетворитися на «дражливу» для його розуму перешкоду. Знайомили вчителів зі способами проблематизації освітньої ситуації, що розроблені у практиці рефлексивного навчання [66]:

- запропонувати учням придумати способи подання інформації, альтернативні тим, що представлені в підручнику або в поясненні вчителя;
- запропонувати учням порівняти різний виклад та інтерпретацію тих самих подій, ідей, явищ;
- запропонувати учням придумати альтернативні варіанти вирішення відомих подій із прогнозом відповідних результатів;
- запропонувати учням ігровий прийом «що було б, якби ...»
- запропонувати учням самостійно «додумати» будь-який феномен чи подію, у поясненні якого вчитель навмисно не згадав якісь факти або деталі тощо.

Заняття закінчували *рефлексивним завданням* для вчителів.

Інструкція: поміркуймо про роль проблемних ситуацій у розвитку рефлексивного мислення. Спробуйте звернутися до вашого власного досвіду:

- Чи траплялося вам, коли ви ще були учнем або студентом, пережити «зіткнення» з проблемною ситуацією на занятті, яку створив для вас ваш

учитель? Яким був цей шлях до пізнання: більш легким, заснованим на інтересі, чи більш важким, що спонукав до власних зусиль? Як ви оцінюєте продуктивність проблемного навчання? Те, що ви пам'ятаєте цю проблемну ситуацію і зараз, щось для вас означає?

- Спробуйте придумати проблемну ситуацію, яка б могла спонукати ваших учнів до роздумів. При цьому згадайте, за яких умов учень приймає проблему.
- Поміркуйте над висловом педагога-публіциста С. Соловейчика про те, що на уроках літератури «повинні лунати запитання, на які не знає відповіді ні автор, ні вчитель, ніхто» (цит. за [23, с. 9]). Спробуйте підшукати вагомні аргументи, які підтверджують ваш погляд на цю проблему. Уявіть, які думки з цього приводу могли б мати ваші колеги.

У межах модуля «Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям розвитку освіти України» інкорпорували питання рефлексії, коли розглядали підтему «Наставництво» (див. презентацію в додатку Ж.3).

Формували педагогічну рефлексію і під час опрацювання модулів фахової методичної підготовки. Розкриємо це на прикладі модуля «Використання інтерактивних стратегій при навчанні іншомовної лексики та граматики», що передбачений навчальним планом для вчителів іноземних мов. Учителям пропонувалося здійснити низку завдань (у їх підготовці використовували [36]), які спонукали вчителів до рефлексії їхнього досвіду формування лексичної компетентності учнів (див. додаток Ж.4, частина 1). Після опрацювання тих чи тих стратегій навчання іншомовної лексики стимулювали вчителів до їх рефлексії, пропонуючи обміркувати низку *запитань і завдань рефлексивного характеру*, наприклад: «Що ви думаєте про цей вид діяльності? Чи сподобався він вам? Чи є він корисним?», «Поміркуйте, як ви зможете застосовувати цей вид діяльності в освітній практиці?» (див. додаток Ж.4, частина 2).

Призвичаювали вчителів і до рефлексії педагогічної діяльності, спрямованої на формування в учнів граматичної компетентності. Наведемо приклад завдання, де застосовували *мозкову атаку (brainstorming) у поєднанні з рефлексивною діяльністю*. Метод мозкової атаки ґрунтується на груповому формуванні ідеї

розв'язання певної задачі. Група, перед якою вона ставиться, висуває якомога більше нових ідей, подекуди абсолютно несподіваних, що сприяє створенню атмосфери невимушеності, змагальності та співробітництва. Заохочується будь-яка пропозиція, думка, ідея, забороняється критика і насмішки щодо них. Тільки після збирання всіх пропозицій відбувається їх оцінка, що полягає у всебічному та об'єктивному аналізі всіх пропозицій і виборі найбільш оптимальних.

Тема: Uses of the Present Perfect (Уживання теперішнього часу групи Perfect)

Методи: мозкова атака, дискусія, рефлексія, презентація.

Інструкція: Briefly brainstorm the principal uses of the present perfect. In small groups, discuss ways you have presented the present perfect in class. (Коротко і швидко подайте основні ситуації, що потребують використання present perfect. Працюючи в групах, обговоріть способи, якими ви презентували у класі present perfect).



Now expand your discussion and brainstorm techniques you have used for introducing any grammar. One member from your group writes the group's ideas on the board at the front of the room (Тепер розширте предмет дискусії і швидко подайте методичні прийоми, які ви використовували для ознайомлення учнів з новим граматичним матеріалом. Один з учасників групи записує на дошці ідеї групи).



Reflect your experience and evaluate the proposed techniques. Which of them do you find the most effective? (Проаналізуйте свій досвід та оцініть запропоновані методи. Які з них ви вважаєте найбільш ефективними?)



Рефлексивна діяльність у межах дисциплін і модулів методичного спрямування була ефективною, оскільки забезпечувала формування у вчителів педагогічної рефлексії «на предмет» і «на учня» (див. інші завдання в додатку Ж.4, частина 3).

Формували рефлексію учителів і в межах освітнього модуля «Проблеми вдосконалення освітнього процесу відповідно до документів із реформування системи освіти України». Знайомили вчителів з основними положеннями

ключової реформи сучасної освіти «Нова українська школа» і тими змінами й інноваціями, які вони справляють на методику викладання тих чи тих предметів. Покажемо на прикладі, як це робили для вчителів іноземних мов (див. додаток Ж.5). Після прослуховування *лекцій-презентації* учителів ділили на 2 команди, давали назви командам. Розпочинали засідання дискусійного клубу з теми «Нова українська школа». Учасники займали місця один проти одного. Одна команда наводила позитивні моменти НУШ, друга подавала негативні аспекти. Якщо команда довго готувала відповідь (більш ніж 10 секунд), то черга переходила до іншої команди. За кожний обґрунтований вислів давався 1 бал. Модератор координував дискусію і виставляв бали. Час дискусії 15-20 хвилин. У кінці підраховувалися бали, визначався переможець. Така діяльність зумовлювала рефлексивну активність учасників.

Загалом намагалися впроваджувати в освітній процес такий навчальний метод, як *рефлексивна дискусія*. Його сутність полягає в тому, що одна група пропонує проект, інша вносить альтернативні пропозиції щодо його оптимізації, третя дає конструктивні доповнення для його розвитку. У процесі заняття групи змінюються ролями, що дає можливість «проживати» кожен роль, відрефлексувати позицію і авторів, і критиків, збагатити зміст і набути досвіду культурної взаємодії та рефлексії різних видів діяльності. Рефлексивна дискусія дозволяла не тільки формувати банк даних про різні професійні новинки, але й забезпечувала процес їх критичного аналізу.

Одним із найбільш ефективних методів формування професійної рефлексії в умовах ліміту навчального часу, а саме в таких умовах перебувають учителі під час підвищення кваліфікації у закладах післядипломної педагогічної освіти, є, на наш погляд, спеціально організований *рефлексивний практикум*. Рефлексивний практикум у післядипломній педагогічній освіті трактуємо як метод активного навчання, що дає можливість учителю усвідомити, пізнати та оцінити себе як професіонала, а також сформуванню вміння здійснення педагогічної рефлексії шляхом виконання системи спеціально дібраних навчальних завдань. Такі практикуми базуються на використанні інтенсивних методів навчання та

створенні акмеологічних умов: наявність одного проблемного поля, співвіднесення його з актуалізованим професійним досвідом учасників, зняття міжособистісних бар'єрів при організації колективної мисленнєвої діяльності, організація рефлексивного середовища, особистісна включеність учасників у процес мислення і діяльності. Застосування цієї методики, окрім збільшення частки предметної професійної компетентності, вираженої в обсязі конкретних знань і навичок у професійній галузі, забезпечує розвиток умінь постановки і вирішення проблем, здатність до колективної взаємодії та подолання конфліктних ситуацій, збагачує професійний і особистісний досвід. Спеціально організований рефлексивний практикум допомагав «розхитати», «пом'якшити» сформовані у вчителів гуманітарних спеціальностей негативні педагогічні еталони, настанови, стереотипи, давав можливість «зробити крок» у напрямі рефлексування власних педагогічних виявів [65].

Основні завдання розробленого спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей» полягали в такому: 1) озброєння вчителів системою знань про сутність понять «рефлексивність» і «рефлексія», зміст і структуру поняття «педагогічна рефлексія»; 2) усвідомлення вчителями особистісних особливостей і можливостей; 3) розвиток уявлень про себе як про суб'єкта освітнього процесу; 4) формування і відпрацювання вмій педагогічної рефлексії; 5) зміцнення особистісної і професійної самооцінки вчителя.

Основним методом навчання, якого добігали у процесі реалізації «Рефлексивного практикуму», був рефлексивний метод. Характер взаємодії суб'єктів навчання при рефлексивному методі був дискусійним. До рефлексивного практикуму включали теоретичний і практичний блоки, бо, як зазначає І. Стеценко, «не можна починати навчання з гри і тренінгів без попереднього засвоєння мінімального педагогічного тезауруса і необхідних рефлексивних навичок і вмій» [52, с. 163].

У межах теоретичного блоку розкривали сутність і специфіку педагогічної рефлексії. У результаті проходження рефлексивного практикуму вчителі засвоювали такі поняття і категорії: рефлексія, рефлексивність, педагогічна

рефлексія, особистісна / інтелектуальна / діяльнісна / міжособистісна рефлексія, ретроспективна / актуальна / перспективна рефлексія, рефлексивна компетентність, рефлексивні процеси, Я-концепція, Я-педагог, Я-реальне, Я-ідеальне, нерефлексивне / рефлексивне слухання тощо.

Практичний блок охоплював ситуації активної взаємодії учасників, аналіз педагогічних ситуацій, рефлексивні діалоги і полілоги, інтерактиви, групову рефлексію, ігри, психотехніки з оволодіння педагогічною рефлексією, що сприяли актуалізації потреб і можливостей учителів в особистісному і професійному саморозвитку. Діагностика ефективності рефлексивного практикуму здійснювалася шляхом застосування анкет, питальників, а також на основі рефлексивних записів учасників практикуму.

Перед початком рефлексивного практикуму викладач виступав перед учасниками зі вступним словом, у якому розкривав цілі і завдання, структуру лекцій і семінарів-тренінгів та правила роботи в групі:

- «тут і тепер» – принцип, який орієнтував учасників на те, щоб предметом їхнього аналізу були процеси, що відбуваються у групі в актуальний момент часу; почуття і думки, що переживаються тут і зараз;

- щирість – принцип, заснований на відкритості: чим відвертіші розповіді учасників про те, що їх дійсно хвилює і цікавить, тим продуктивніша й успішніша робота групи в цілому;

- принцип «Я» пов'язували з умінням учасників зосередитися на самопізнанні, самоаналізі, рефлексії; оцінка поведінки іншого члена групи здійснювалася через вираження власних, особистих почуттів і переживань; усі висловлювання формулюються від першої особи: «я думаю», «я відчуваю»;

- активність – принцип роботи в групі, що забезпечував включення всіх учасників у діяльність групи, неможливість пасивно «відмовчатися»;

- конфіденційність – була умовою створення атмосфери довірливості, психологічної безпеки самовираження, що не підлягала розголосу поза групою.

Опишемо, як відбувалася реалізація рефлексивного практикуму в експериментальному освітньому процесі.

Теоретичний блок рефлексивного практикуму був спрямований на озброєння вчителів гуманітарних спеціальностей знаннями щодо категоріального апарату рефлексії як психологічного і педагогічного феномена, тобто на формування педагогічної рефлексії за показниками, виокремленими за пізнавальним критерієм. Для реалізації завдань теоретичного блоку рефлексивного практикуму використовували такий метод навчання, як *лекція*, проте в аспекті методики формування педагогічної рефлексії змінювали підхід до викладу лекційного матеріалу, класичний монолог трансформували в дискусію, діалог чи полілог. *Рефлексивно зорієнтована лекція-дискусія* містила елементи диспуту, які, за необхідності, включались як компоненти лекції. Дискусія використовувалася в разі, коли необхідно було виявити різні погляди на вузлову проблему. Її учасниками ставали всі суб'єкти навчання (лектор і вчителі). Оскільки дискусія не передбачає досягнення спільного бачення, вона сприяла відкритому вибору вчителем близької йому думки про проблему. Продуктивними були лекції-дискусії, у яких були представлені аргументовані професійні погляди щодо обговорюваної проблеми, в них розкривався досить широкий спектр позицій, різних підходів і аргументацій, який рефлексивно освоювався вчителями. *Рефлексивно зорієнтовані лекції-діалоги* передбачали роботу двох викладачів (напр., педагога і психолога) в діалоговому режимі, що дозволяло висувати альтернативні думки, доповнювати схожі позиції. У лекціях-діалогах переважала тенденція пошуку загального вихідного положення, яке в результаті рефлексії давало можливість зробити більш точні висновки й узагальнення. На *рефлексивно зорієнтованих лекціях-полілогах* суб'єкти навчання уточнювали предмет розмови, а потім у певній послідовності, що задавалася лектором, осмислювали і розширювали його смисли. Крім цього лектор виконував функції транслятора інформації, яка повинна бути зафіксована, осмислена і відрефлексована слухачами.

Використання у традиційно монологічній лекційній роботі викладача елементів діалогу ускладнювало його роботу, але містило і свої переваги: така лекція переставала сприйматися як вид отримання інформації, ставала джерелом

формування настанови на діалогічне спілкування, на особистісне знання, на розуміння, розвивала рефлексивність учителів.

Ілюструємо прикладом, як реалізовували *рефлексивно зорієнтовану проблемну лекцію-дискусію* в межах рефлексивного практикуму (у підготовці лекції використовували матеріали [5; 13; 32; 63; 64; 68]).

Тема: Поняття «педагогічна рефлексія» або хто такий рефлексивний учитель? (див. план лекції у додатку Е).

Хід лекції: для створення *проблемності* лектор демонструє на екрані кілька висловів:

1. Чим легше вчителю вчити, тим важче учням вчитися (Л. Толстой).
2. Бути педагогом – означає вміти так змінювати будь-яку ситуацію, щоб твій партнер отримував у ній якийсь імпульс до розвитку – ставав розумнішим, добрішим, сміливішим (А. Сидоркін).
3. Рефлексивний учитель – «вічний учень своєї професії» (Дж. Дьюї).

Після короткої дискусії лектор викладав матеріал за першою підтемою лекції, основними тезами якої були такі: «рефлексія учителя – це його здатність відобразити «внутрішню картину світу» учня (Ю. Кулюткин, Г. Сухобська). В операціональному сенсі рефлексивно думати для вчителя означає: спочатку спробувати зрозуміти, ким є інша людина – його учень, потім уявити, якими можуть бути перспективи її розвитку, і які з них можна прийняти за конкретну мету в цих обставинах, і вже тоді вирішити, якою саме має бути ситуація, щоб вона стимулювала до розвитку. У свідомості вчителя рефлексивно відображається не тільки учень, а й дії, які вчитель робить відносно нього...»; «інший аспект професійної рефлексії учителя звернений до нього самого як суб'єкта діяльності. Тільки ставши дослідником, який «постійно перебудовує свій професійний світ у відповідь на несподівані і спантеличуючі події реальності» (P. Russel, J. Spafford), учитель знаходить професійну майстерність. Здатність зайняти засновану на рефлексивних властивостях свідомості дослідницьку позицію відносно своєї практичної діяльності та самого себе як її суб'єкта може служити критерієм у визначенні рівня професіоналізму вчителя»;

«рефлексія в педагогічній діяльності – це процес уявного (перспективного чи ретроспективного) аналізу будь-якої професійної проблеми, в результаті якого виникає особистісно забарвлене осмислення сутності проблеми та нові перспективи її вирішення»; «рефлексивний учитель – це професіонал, який осмислює, аналізує, досліджує свій досвід; уважний слухач, розумний спостерігач, проникливий співрозмовник; «вічний учень своєї професії» з невтомною потребою до саморозвитку та самовдосконалення».

Упродовж викладу матеріалу за другою підтемою «Роль і місце рефлексії у діяльності учителя» лектор ставив учителям такі **рефлексивно зорієнтовані проблемні запитання і завдання**:

1. Рефлексивні процеси, за Ю. Кулюткиним та Г. Сухобською, «буквально пронизують усю професійну діяльність учителя». Поміркуйте і назвіть ситуації і сфери педагогічної діяльності, які потребують рефлексії учителя.
2. Як ви розумієте таке твердження: «постійний рефлексивний огляд своєї теоретичної бази з позиції щоденної професійної практики дозволяє учителю стати компетентним у своїй професійній справі» (А. Бізяєва)?
3. Наведіть вашу інтерпретацію «формули» професійного розвитку вчителя Д. Познера: «досвід + рефлексія = розвиток». Як ви ставитеся до думки, що такий результат більший, ніж звичайна сума двох складників?
4. Як ви розумієте фразу «психологічну структуру діяльності вчителя можна описати як процес рефлексивного управління «іншою» діяльністю (діяльністю учнів)» (Ю. Кулюткин, Г. Сухобська)?
5. Експериментальні дані свідчать, що вчителі нерідко вже «знають» своїх учнів, ще жодного разу не бачивши їх в очі (А. Woolfolk). Причиною цього стає результат їхнього практичного досвіду, який персоніфікується в зібраному образі такого собі «середнього» учня щодо якого вчитель, не усвідомлюючи цього, прогнозує і навіть здійснює тактику взаємодії. Чи помічали ви таке за собою? Як рефлексія учителя щодо взаємодії з учнем може запобігти таким явищам?
6. Прокоментуйте такі висловлювання: «Єдина річ у світі, яку ми здатні змінити, – це ми самі, і в цьому полягає наш єдиний шанс змінити світ» (В. Вітмен); «Імідж

учителя або його публічне Я, свідомо створюваний ним, є важливим компонентом його професійної культури і має глибокий вплив на всю сферу його діяльності та спілкування» (А. Бізяєва). Яка роль іміджу у професійній діяльності вчителя? Який взаємозв'язок рефлексії і професійного іміджу вчителя?

7. Поміркуйте про те враження, яке ви справляєте на довколишніх. Чи часто ви думаєте про свій імідж? Чи чітко ви усвідомлюєте, який саме імідж ви намагаєтеся створити? Що ви для цього робите? Чи важлива для вас думка інших про те враження, яке ви справляєте? Чи намагаєтеся ви відповідати очікуванням людей вашого кола чи ви відчуваєте себе незалежним від цього? Чи траплялося вам змінювати свій імідж? Якщо так, то з якої причини? Що саме ви зробили для цього? Як ви думаєте, чи може людина об'єктивно контролювати свій імідж чи для цього потрібна думка або порада з боку? Як ви думаєте, чи впливає на імідж те, як людина ставиться до себе?
8. Професійне життя у світі «правильних відповідей» непомітно розвиває у вчителя переконаність у незмінній правоті, що породжує дидактизм як прагнення всіх повчати. Так, у викладачів-філологів з роками «у мовленні з'являється особлива рельєфність, артикульованість, схильність до повторів. Крім того, у них виявляється мимовільна хвороблива реакція на помилки. Їм так і хочеться всі їх виправити! І, не помічаючи цього, вони виправляють не тільки своїх учнів» (Р. Грановська, Ю. Крижанська). Чи помічали ви негативний вплив свого «Я-професійне» на «Я-особистісне»? Які професійні деформації ви помічали за собою? Яка роль рефлексії у подоланні професійної деформації і «вигоряння» вчителя?

Після роботи над третьою підтемою лекції «Види педагогічної рефлексії» учителі отримували **завдання для рефлексивного самоконтролю**:

1. Що, крім предметної інформації, яку вчитель планує передати учням, становить змістовий план конструювальної рефлексії?
2. Визначіть основне призначення оглядової рефлексії. Як ви думаєте, чому пряме перенесення методичних знахідок інших учителів у власний досвід роботи не завжди приносить бажаний ефект?
3. У чому полягає головна особливість інтерактивної рефлексії?

4. Назвіть види педагогічної рефлексії, які виявляються залежно від того, коли вона має місце: до виконання діяльності, одночасно з нею або після її завершення.
5. Яка орієнтація рефлексивного аналізу вчителя – «на себе», «на предмет», «на учня» – є найбільш продуктивною для подолання проблемних освітніх ситуацій? Спробуйте проаналізувати себе: який з обговорюваних тут видів рефлексії дається вам легше, який – важче? Чому?

По завершенні цієї лекції, як й інших лекцій у межах практикуму, стимулювали вчителів до *підсумкового рефлексивного самоаналізу* за схемою:

1. Що нового для себе я відкрив за результатами лекції?
2. Яка ідея або думка справила на мене найбільше враження? Чому?
3. З якими ідеями я не можу погодитися? Чому?
4. Якого висновку я можу дійти для себе після прослуховування лекції?
5. Які думки або матеріали лекції можуть стати мені при нагоді в подальшому?

Практичний блок рефлексивного практикуму на першому когнітивно-мотиваційному етапі експериментального освітнього процесу був спрямований на формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за такими показниками, як «наявність професійно значущих якостей», «розвиток загальної рефлексивності», «готовність до саморозвитку».

Вважали за необхідне розвивати вміння вчителів здійснювати самодіагностику, формувати адекватне уявлення про себе «Я-Я», осмислювати відмінність між «Я-реальне» і «Я-ідеальне», розвивати спостережливість і сензитивність, розширювати уявлення про «Я» іншої людини. З цією метою підготували комплекс завдань, що складався як із розроблених нами вправ і методик, так і модифікованих методик низки вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів [5; 16; 21; 28; 34 та ін.].

Як уже зазначалося, рефлексія є потужним каталізатором професійного та особистісного зростання вчителя. Проте, щоб досягти цього зростання, вчителю важливо навчитися виходити в рефлексивну позицію, зрозуміти, що це таке. Мотивували вчителів до рефлексивної діяльності словами французького філософа П. Абеляра, який зазначав, що «першим ключем до мудрості є постійне

і часте запитування, бо, сумніваючись, ми добігаємо дослідження, досліджуючи, досягаємо істини» [цит. за 4]. Отже, шлях до рефлексії – задавати собі запитання, шукати на них відповіді, а потім аналізувати – і свої запитання, і свої відповіді. У цьому зв'язку використовували методику, яка сприяла розумінню вчителями сутності процесу рефлексії і формувала механізми виходу в рефлексивну позицію.

Методика «Вихід у рефлексивну позицію»

Для початку рефлексивної думки необхідний стимул. Таким стимулом є запитання, які ми задаємо самі собі. Не кожне запитання спонукає до рефлексії, а тільки те, яке містить у собі проблему, що має для нас значення. Для того щоб прямо зараз «вийти» в рефлексію, спробуйте дати собі відповідь на таке запитання: «Яка з усіх справ, якими ви зараз зайняті, має для вас особливе значення?». Подумали? Тепер уважно прочитайте запитання. Не поспішайте, якщо ви будете серйозні і чесні перед собою, відповідь на кожне запитання може принести вам нове знання про себе.

Питальник:

- Якого результату в цій справі я дійсно хотів би досягти?
- Який перший крок я повинен зробити, щоб цей результат став реальністю?
- Чи все залежить тільки від мене? Чи відповідаю я особисто за результат?
- Чи вірю я в досягнення результату? Чим зумовлюються мої сумніви?
- Що заважало мені зробити це раніше? Які можливі перешкоди в досягненні результату я бачу в перспективі?
- Якщо я досягну мети, які позитивні зміни відбудуться в моєму житті?

Важливого значення для формування педагогічної рефлексії учителя набувають його професійно значущі якості. Зазначену тезу в аспекті експериментальної методики розглядали із трьох боків: 1) вміння самодіагностики й адекватної самооцінки вчителем своїх індивідуальних якостей, 2) розроблення власної «Я-концепції», 3) спрямованість на розвиток позитивних і нейтралізацію негативних професійно значущих якостей. У роботі над професійно значущими якостями вчителів застосовували *мотиваційний рефлексивний тренінг*, який на відміну від тренінгу вмінь, дозволяв

використовувати рефлексію як мисленнєвий засіб, що дає кожному учаснику можливість зрозуміти свій внутрішній світ і світ інших, побачити себе ззовні й очима інших людей, побачити можливості та напрями власної зміни [47]. Розкриємо прийоми, які використовувалися в межах рефлексивного тренінгу.

Мета першого прийому полягала в залученні вчителів до рефлексивного процесу, створенні об'ємного образу власного «Я», розвитку емпатії.

Вправа «Хто Я?»

Процедура. Робота в парах. У ситуації вільного інтерв'ю кожен учасник розповідає своєму партнеру про себе: хто він (особистісно-професійна характеристика); що йому в собі подобається / не подобається; що б він хотів у собі змінити. Згодом кожен партнер по черзі представляє свого колегу, використовуючи інформацію і враження, які він виніс із спільного діалогу. Учасники діляться своїми емоційними переживаннями, яких вони зазнали, коли розповідали про себе і коли слухали партнера.

Глибокому розумінню себе як професіонала сприяло залучення вчителів до *рефлексивної методики «Який я учитель?»*, що була складною і багатоетапною.

Хід методики. 1. Поміркуйте над запитаннями анкети (див. додаток Ж.5, частина 1). Запишіть відповіді у бланк, до них ми ще повернемося.

2. Погляньте ще раз на запитання. Уявіть, що це анкета, яку ви заповнюєте для того, щоб отримати роботу в престижній гімназії. Не поспішайте, ще раз обдумайте питання – вже з іншої позиції.

3. Ви відповіли на запитання так само чи трохи інакше? Розбіжність у відповідях цілком можлива. Відповідаючи на запитання першого разу, ви відповідали «для себе». Ви були вільні і чесні перед собою.

4. Поверніться до першого варіанту відповідей. Спробуйте виділити запитання, відповіді на які виражають ваші переконання і принципи, вашу готовність діяти відповідно до ваших переконань (напр., запитання 7 і 3, 5). Проаналізуйте, наскільки ви послідовні у своїх переконаннях і принципах.

5. Друге завдання поставило вас перед необхідністю співвіднести ваші реальні переконання з уявленнями про те, які відповіді (тобто переконання

вчителя) можуть бути соціально бажані «в престижній гімназії». По суті, своїми відповідями ви прагнули створити власний імідж. Подумайте, наскільки усвідомлено ви це робили і чому саме такі відповіді спадали вам на думку? Спробуйте відрефлексувати можливу розбіжність (або повну відповідність) ваших відповідей, осмислити внутрішні мотиви при конструюванні свого іміджу.

6. Поміркуйте, який вплив на ваших учнів здійснюють ваші ціннісні настанови, переконання, принципи. Подумайте, як ви здебільшого доносите їх до учнів: словами чи вчинками? Запитайте себе, чи залишаєте ви своїм учням право на власні переконання, принципи? Зізнайтеся собі, чи ви дійсно вважаєте, що ваші переконання не єдино «правильні»? Подумайте, наскільки толерантно ви ставитеся до цінностей і принципів своїх учнів і взагалі інших людей?

3-поміж інших завдань, що були спрямовані на рефлексію учителями професійно значущих якостей, відзначимо *вправу «Автопортрет»*, яка розвивала вміння вчителів здійснювати самодіагностику професійно значущих якостей з погляду інших людей, учнів, колег, адміністрації. Учителів просили написати автопортрет, аналізуючи при цьому ті особливості, які вони виявляють у спілкуванні з учнями, колегами, керівництвом, і які відрізняють їх від інших; дати відповідь на запитання: «За що мене цінують на роботі?», «За що мене можна критикувати?». У *вправі «Обмін»* учасники практикуму визначали 10 якостей особистості, важливих для професійної педагогічної діяльності. Ці якості вони прописували на аркушах, а потім обмінювалися ними один з одним, доки не знаходили ті, які були їм необхідні. Після цього проводилося групове обговорення: «Чому саме ці якості були обрані?», «Яке значення вони мають для професійної діяльності?», «Чи вдалими був обмін?», «Чому?».

Застосовували такий методичний прийом, як *розігрування «аукціону недоліків»*, коли учасники пропонували свій «недолік» у скарбничку особистісних властивостей іншої людини, доводили, що їхня якість може бути корисною іншій людині. У ході обговорення ведучий підводив учасників до висновку про те, що не можна однозначно підходити до оцінки якостей власної особистості й особистості іншого, потрібно враховувати різні погляди.

Для підвищення самооцінки вчителів, гармонізації їхнього емоційного стану, розвитку позитивної концепції «Я-педагог» застосовували таке завдання.

Вправа «Професійне Я» у променях сонця»

Процедура. На окремому аркуші учасникам пропонувалося намалювати сонце так, як його малюють діти: «У колі напишіть власне ім'я або зобразіть себе як учителя. Біля кожного променя напишіть щось хороше про себе з професійного погляду. Завдання полягає в тому, щоб написати про себе якнайкраще. Покладіть цей листок у свій щоденник і, якщо у вас з'явиться нова якість, додайте промінчик до сонця».

На самостійну роботу вчителі отримували завдання підготувати *есе про улюбленого шкільного вчителя*. Це завдання спонукало їх здійснити ретроспективний рефлексивний аналіз професійно значущих якостей успішного вчителя, усвідомити вплив цих якостей на формування їхньої власної особистості (див. додаток Ж.5, частина 2). У результаті роботи над есе вчителі повинні були відрефлексувати власну педагогічну діяльність, зокрема дати собі відповіді на запитання, якою мірою шкільні враження впливають на їхні теперішні уявлення про освітній процес, про роль учителя й учня в ньому. Визначитися з тим, чи якісь їхні професійні правила і принципи були запозичені від улюбленого вчителя. Подумати, якими вчителями є вони самі для своїх учнів, як учні їх сприймають і оцінюють.

Спеціальна серія завдань рефлексивного практикуму була присвячена активізації рефлексії як механізму, що забезпечує готовність учителів до саморозвитку. На початку вчителів просили підготувати *проект-презентацію «Я і мій професійний імідж»*, у якій основна увага була присвячена виявленню вчителем основних аспектів професійного «Я-реальне». У подальшому пропонували завдання, що мали за мету спонукати вчителів (у результаті діагностики індивідуальних особливостей) до осмислення відмінностей між «Я-реальним» і «Я-ідеальним».

Психотехнічна вправа «Я-реальний учитель, Я-ідеальний учитель»

Процедура. 1. Кожен учасник двічі з'являється перед групою. Без слів, мімічно і пантомімічно він спочатку демонструє, «яким він є», а також, «яким би

він хотів бути». 2. Учителям пропонується намалювати або виразити в якихось символах себе як реального і як ідеального вчителя. 3. Учасники представляють свої малюнки; створюється галерея «Ідеальних учителів».

Це завдання забезпечувало прояв учителями неусвідомлених уявлень про себе, отримання зворотного зв'язку від інших учасників тренінгу.

Вправа «Техніка розвитку індивідуальності»

Процедура. Учасникам пропонувалося: 1) розділити аркуш навпіл, ліворуч записати риси, яких вони хотіли б позбутися, бо вони не відповідають уявленням про ідеального вчителя (не менше п'яти), праворуч написати протилежну рису і викреслити ту, якої хотіли б позбутися тощо; 2) визначити риси, яких учителі хотіли б насамперед набути; 3) уявити, що вони вже набути, і визначити, як необхідно поводитись у професії за наявності цих рис.

Важливе завдання рефлексивного практикуму полягало в розвитку позитивного «образу Я» вчителя, формування в нього віри в себе, бажання розвивати позитивні якості і вміння, набути в результаті позитивного професійного досвіду. Задля цього програмою рефлексивного практикуму було передбачено спеціальні завдання.

Вправа «Чотири фрази»

Процедура. Учасникам пропонувалося завершити фрази, що відображають, з одного боку, їхні страхи і невпевненість, а з іншого, бажання подолати їх і спрямованість на професійний саморозвиток «Я не впевнений ..., проте я хочу ...», «Боюсь, що я не ..., але я спробую ...», «Хоча мені важко ..., але я можу...», «Незважаючи на ..., я повинен...».

Психотехнічна вправа «Мої досягнення»

Процедура. Учасникам пропонувалося: 1) згадати випадок зі свого життя, коли вони переживали якийсь абсолютний успіх. Ведучий рекомендував їм увійти в особливий психічний стан, розслабитися, заплющити очі та уявити відчуття успіху гранично яскраво – звернути увагу на те, де в них поміщається ця картинка (зліва, справа, вгорі, внизу, посередині), на розмір, точність і якість цієї «картинки», на рухи, звуки, переживання, які її створюють; 2) записати на

аркуші паперу якомога більшу кількість здобутків і успіхів, яких вони досягли (напр., виступили на конференції, підготували переможця олімпіади, провели чудовий відкритий урок, навчилися готувати прекрасні презентації тощо); 3) поділитися почуттями, що виникають від спогадів про свої успіхи, аналіз педагогічної діяльності.

Використовували на цьому етапі і творчі завдання, зокрема залучали вчителів до рефлексивної інверсії. *Рефлексивна інверсія* розвиває креативність мислення, дає можливість мислити фантазійно, створювати неймовірні, неможливі сюжети і ситуації. Це може бути придумування і проживання події у чужій ролі, зміна відомих літературних колізій і домислювання їх розв'язку, проектування діяльності і вирішення проблемних ситуацій із позиції кількох суб'єктів одночасно тощо. Ця форма дає можливість бачити світ, проблему або діяльність цілісно, розвиває здатність до перевтілення, дозволяє «подолати рефлексивний склероз» [51, с. 17]. Мета поданої нижче рефлексивної інверсії – пошук ідеалу переможця, рефлексія особистісних якостей і якостей переможця, визначення стратегії особистісного розвитку.

Рефлексивна інверсія «Хто такий переможець?»

Процедура. Кожному учаснику пропонувалося поміркувати над тим, кого з історичних постатей чи літературних персонажів можна назвати переможцем. Визначити, згідно з якими критеріями цю людину було віднесено до категорії переможців (висока самооцінка; позитивне ставлення до життя, віра в добро; вміння передбачати, відчувати свою причетність, змінювати події, що відбуваються довкола; готовність йти на ризик тощо). Уявити, що він володіє рисами і здібностями свого «героя». Пофантазувати, що він міг би в такому разі змінити у своєму особистому і професійному житті, щоб стати більш «ідеальним».

Опрацьовуючи подані вище завдання, учасники тренінгу дізнавалися про методики діагностики і розвитку педагогічної рефлексії, у такий спосіб досягалося формування педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей за показником «знання методик діагностики та розвитку педагогічної рефлексії».

Завершували перший етап експериментального навчання із формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей залученням учасників до рефлексії освітнього досвіду (див. додаток Ж.5, частина 3). Наступний етап експериментального навчання було присвячено формуванню у вчителів рефлексивних умінь педагогічної діяльності.

3.2.2. Зміст формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей на інтегративно-практичному етапі. Метою цього етапу було залучення вчителів до активної професійно-спрямованої рефлексивної діяльності, здійснюваної на основі інтегративного спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей», який передбачав формування умінь рефлексивної діяльності як засобу особистісного та професійного розвитку (здійснення рефлексивного аналізу «на предмет», «на учня»; застосування типових рефлексивних операцій і дій; володіння рефлексивними вміннями професійної діяльності тощо) відповідно до структури педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей (інтелектуальний, діяльнісний, особистісний і міжособистісний компоненти). На інтегративно-практичному етапі експериментального навчання основна увага приділялася формуванню педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за діяльнісним і міжособистісним компонентами. Навчально-методичний інструментарій, що використовувався в межах рефлексивного практикуму на цьому етапі, охоплював розроблені нами завдання, а також модифіковані елементи методик інших учених (див. [5; 16; 17-20; 30; 34; 36; 42; 52; 59] та ін.).

Виходили з того, що «оволодіння вчителем культурою рефлексивного аналізу свого професійного досвіду сприяє його професійній та особистісній зрілості» [5, с. 67]. Тому програмою рефлексивного практикуму було передбачено завдання, що формували вміння вчителів здійснювати рефлексивний аналіз ситуацій педагогічної діяльності. Опишемо їх.

Індивідуальна і групова рефлексія «Аналіз проблемної ситуації»

Процедура. 1. Ведучий пропонував учасникам замислитися про конкретні труднощі у їхній професійній діяльності. Наголошував на необхідності

вироблення вмінь здійснювати рефлексивний аналіз проблем, характерних для педагогічної діяльності, тобто вмінь не лише визначити проблему, а й осмислити обрані способи її вирішення, передбачити можливі результати такого вирішення. Алгоритм способу рефлексії являє собою динамічний самоаналіз у формі внутрішнього діалогу. Відповіді на запитання, звернені до себе, стимулюють самоаналіз того, які засоби і способи особистість використовує і могла б використовувати при вирішенні проблеми.

2. Аналіз своєї проблеми кожним учасником індивідуально за заданим алгоритмом: а) У чому полягає моя проблема? б) Звичні для мене способи вирішення проблеми (див. додаток 3.1); в) У чому я вбачаю шляхи вирішення проблеми? г) Якими є проміжні або кінцеві результати вирішення проблеми? д) Чи задоволений я результатами вирішення проблеми? е) Як оцінюють інші люди ці мої результати? є) Чия допомога мені потрібна? ж) Як я зрозумію, що моя проблема вирішена? з) Терміни вирішення проблеми?

3. Обговорення учасниками в мікрогрупах кількох анонімно заявлених проблем за схемою: У чому дійсно може полягати проблема? Звичні способи вирішення таких проблем? Які можливі шляхи вирішення проблеми? Чия допомога необхідна? Як людина зрозуміє, що проблема вирішена? Терміни вирішення проблеми.

4. Подання мікрогрупами результатів роботи над проблемами.

5. Ведучий звертає увагу учасників на те, що ними було здійснено рефлексивний спосіб аналізу проблеми, що полягає в такому: «проблема – «рефлексивний вихід» – відсторонений аналіз проблеми (з боку)».

6. Обговорення можливості використання цього способу рефлексії або окремих його процедур у професійно-педагогічній діяльності.

Опрацьовували також уміння вчителів здійснювати рефлексивний аналіз за **карткою «Рефлексивне коло запитань»** (див. додаток 3.2).

Для відпрацювання педагогічної рефлексії за таким показником, як «застосування типових рефлексивних операцій і дій у професійній діяльності» широко застосовували **аналіз педагогічних ситуацій (case study)**. Покладалися на міркування науковців щодо доцільності такого виду освітньої діяльності. Так, L. Valli стверджував, що готувати педагога до рефлексії можна через рефлексію

його власного життя [67, с. 9]. І. Стеценко зауважувала, що рефлексія відносно практики – основа для створення більш досконалої практики, а остання, у свою чергу, спонукає подальшу рефлексію і подальшу корекцію практики [52, с. 127]. На погляд З. Горбенко, рефлексія педагогічних ситуацій допомагає поглянути на власний досвід з боку, тобто орієнтує педагогів на саморефлексію [12].

Використовували завдання, де здійснювався як аналіз ситуацій, запропонованих ведучим рефлексивного практикуму (див. додаток 3.3), так і ситуацій, запропонованих самими учасниками.

В опис ситуації ведучим закладалася її проблемність, причому педагог міг вдатися до різних рівнів проблематизації: 1) описати ситуацію, сформулювати суперечність, поставити проблему і закликати її вирішити; 2) описати ситуацію, сформулювати суперечність, попросити сформулювати проблему і закликати її вирішити; 3) описати ситуацію, попросити сформулювати суперечність, поставити проблему і закликати її вирішити. Розглянемо приклади *рефлексивного аналізу і вирішення педагогічної ситуації, запропонованої ведучим.*

Ситуація 1

Процедура. 1. Прочитайте текст (див. додаток 3.4, частина 1). На вашу думку, вчителька зіштовхнулась із складною ситуацією? 2. Які особистісні і професійні якості допомогли вчительці вирішити цю педагогічну ситуацію? 3. Визначте стиль спілкування вчительки з учнями: а) демократичний; б) авторитарний; в) ліберальний; г) ваш варіант. 4. Мета педагогічного спілкування успішно реалізується, якщо вчитель, добре знаючи свою аудиторію, вміє добирати з особистого арсеналу мовних засобів ті слова мовленнєвого впливу, які найбільш адекватні у відповідній ситуації. Як це питання вирішується в поданій ситуації? 5. Чи вважаєте ви таку поведінку вчительки доцільною? Чи готові ви використовувати такий досвід у власній педагогічній практиці?

Ситуація 2

Процедура. 1. Прочитайте текст (див. додаток 3.4, частина 2). 2. Оцініть поведінку вчителя щодо учня. Чи типова така ситуація? Запропонуйте свої варіанти її вирішення. 3. Прочитайте твір. Як цю ситуацію вирішує автор?

Активно використовували в експериментальній методиці **рефлексивний аналіз і вирішення педагогічної ситуації, запропонованої учасниками**. При цьому ведучий заохочував аудиторію представляти ситуацію не однозначно, а багатоаспектно, пропонувати не одне і не однозначне рішення, а гнучке, варіативне тощо. Таким чином він стимулював розвиток здібностей до відкритого, недогматичного мислення. Розглянемо один із можливих варіантів такої освітньої діяльності (див. також додаток 3.5). Учасникам рефлексивного практикуму пропонувалося коротко описати проблемну ситуацію з їхньої практичної діяльності. Непідписані аркуші збирались у загальний банк. Слухачі об'єднувалися в групи по 4-5 чоловік і довільно вибирали аркуші для обговорення. На першому етапі кожен учасник групи читав проблемну ситуацію і пропонував свій варіант її вирішення на цьому самому аркуші. На другому етапі зачитувалися всі пропозиції і обирався оптимальний варіант. Обговорення можливих рішень передбачало прийняття будь-яких, навіть фантастичних проєктів, у процесі висунення пропозицій та оцінювання в групі найбільш перспективних на наступному етапі. Ефективність такого прийому базується на визнанні права на вибір власного рішення, заснованого на врахуванні об'єктивних і суб'єктивних умов та наслідків прийнятих рішень. Цей метод охоплює **ситуації із варіантами рішення; ситуації із рішенням, у якому наявні помилки; моделювання ситуацій за аналогією; драматизацію ситуацій**.

Рефлексію розглядали як інструмент переосмислення особистісних стереотипів. Стимулювали вчителів застосовувати рефлексію до будь-яких проблемних ситуацій, оскільки при рефлексивному способі вирішення проблемно-конфліктної ситуації переживання конфлікту не пригнічувалося, не ігнорувалося, не було поштовхом до самоусунення, а навпаки, загострювалось, адже педагогу доводилося шукати рішення всупереч очевидній неможливості його знаходження. Прагнення вирішити проблему виражалось в осмисленні ситуації як життєво важливої, від рішення якої залежала особистісна самооцінка. Відбувалася мобілізація ресурсів власного Я для досягнення мети. Пошук варіантів виходу із

проблемної ситуації стимулював креативність та інноваційність педагогічної діяльності.

З метою формування рефлексивних умінь педагогів залучали їх до таких форм рефлексивних методик, як *інтерактиви*, які реалізували в різних формах ігор, у дискусіях. При їх розробці та організації дотримувалися низки правил:

- зміст обговорюваного матеріалу і завдань має спиратися на наявний життєвий і професійний досвід аудиторії. Відсутність такого досвіду не дасть можливості трансформувати реальну ситуацію, результатом обговорення стануть тільки умовні, гіпотетичні рішення;
- ведучий повинен стимулювати розвиток внутрішньої мотивації учасників, пов'язаної зі спробою вдосконалення способів професійної діяльності, розвитком творчості, бажанням зв'язати це зі своїм особистісним розвитком;
- ведучий повинен організовувати обговорення, забезпечуючи включення особистісного потенціалу слухачів: заохочувати прояви незалежності в мисленні і діяльності, вітати і навіть провокувати появу іншої думки, заохочувати прояви самостійності, звертати увагу на зміст тих висловлювань, у яких учасник говорить про тему як життєво важливу для себе, звертає увагу на культурно-сміслові значення своєї або чужої думки тощо;
- в основі інтерактиву як форми повинна лежати процедура рефлексії (аналіз, критика, нормування) як у дискусійній частині, так і при організації групової або індивідуальної рефлексії;
- композиція інтерактиву повинна включати в себе проблематизацію, організацію індивідуальної і групової рефлексії щодо вирішення поставлених проблем, проведення дискусії, в основі якої лежить складна комунікація, і організацію індивідуальної рефлексії за підсумками дискусії;
- ведучий повинен виконувати в інтерактиві організаційну, фасилітативну роль, створювати умови для розвитку учасників через обговорення змісту.

Ігри впроваджували в експериментальний освітній процес після того, як за допомогою інших педагогічних технологій і прийомів на попередніх етапах навчання в учителів було актуалізовано комплекси предметних знань,

відпрацьовано рефлексивні операції та дії як певні «заготовки» для використання в грі. Особлива дидактична цінність ігор пов'язана з тим, що вона дає учаснику можливість краще засвоїти процеси, які зустрічаються в реальному житті та у професійній діяльності. Ефективність гри залежить від її динамічності й особистісної включеності учасників, від обстановки, в якій учасникам необхідно аналізувати ситуації і приймати рішення. Обов'язкова присутність несподіванки, а в ряді випадків, і конфлікту, неформальність ситуації, динамічність зміни обстановки і її залежність від рішень учасників також підсилюють результативність гри.

Керівництво ігровими заняттями – особливий вид викладацької діяльності, що істотно відрізняється від проведення інших видів навчальних занять. Керівник гри повинен знати не лише проблеми в тій галузі діяльності, що порушуються в грі, але й уміти вести гру, контролювати ігровий режим, реагувати на непередбачувані ситуації, що виникають упродовж гри.

В експериментальному навчанні залучали вчителів до *рольових ігор*. Процес моделювання гри охоплював низку етапів, кожен з яких вимагав певного кола досліджень, розробок, експериментів. Важливим етапом у моделюванні гри був вибір навчальних цілей і об'єкту гри, які повинні узгоджуватися з вимогами програми рефлексивного практикуму. Наведемо приклад однієї з ігор, що застосовувалася в освітньому процесі.

Рефлексивна рольова гра «Знайди вихід»

Цілі: засвоєння принципів педагогічного спілкування на рівні їх практичного застосування; розвиток навичок володіння собою, реакції на непередбачені ситуації; формування рефлексивних умінь.

Учасники: слухач, який виконує роль учителя; три мікрогрупи слухачів, які виконують ролі учнів; експерти.

Завдання: «вчителю» – запропонувати варіант виходу з непередбачуваної ситуації, що виникла під час першого знайомства з класом; мікрогрупам – змоделювати ситуації: а) негативно налаштована аудиторія (тому що колишній учитель із цього предмета користувався авторитетом в учнів); б) недоречні репліки, запитання учнів; в) запізнення одного з учнів.

Процедура. 1. Учасники гри («вчитель» та «учні») готують сценарій за 5-10 хвилин. Експерти розробляють критерії оцінки діяльності вчителя. 2. Після відведеного часу «вчитель» знайомиться з класом, одна з мікрогруп розіграє свою ситуацію, «вчитель» реагує на дії «учнів». 3. Експерти оцінюють «учителя»: його емоційний стан; дії (поведінку; вміння володіти собою; творче застосування знань і вмінь при вирішенні ситуації). Далі групи змінюють одна одну.

Такі ігри сприяли формуванню рефлексивних умінь, оскільки давали учителям можливість на основі самоаналізу розвинути здатність до оцінної діяльності.

З-поміж інших інтерактивів, що використовувалися для формування рефлексивних умінь учителів гуманітарних спеціальностей, можемо відзначити такі методи, як «робота в парах», «акваріум», «мозкова атака», «мікрофон» тощо.

На цьому етапі експериментальної методики використовували завдання, що готували вчителів до здійснення рефлексивного аналізу уроку. Намагалися добирати відповідні методики і прийоми для вчителів кожної із гуманітарних спеціальностей. Для вчителів іноземних мов цю частину методики реалізовували тією мовою, яку вони викладали. Переслідували при цьому кілька цілей: 1) формування рефлексивних умінь учителів; 2) удосконалення знань з методики викладання; 3) збагачення словникового запасу вчителів термінологією щодо рефлексії і рефлексивних процесів. Розкриємо, як реалізовували це завдання в межах рефлексивного практикуму з учителями англійської мови.

Знайомили вчителів із технологією здійснення рефлексії уроку, що відома як *Gibb's reflective cycle* / *Рефлексивне коло* [62] (див. додаток 3.6). пропонували низку завдань, що базувалися на цій технології. Наведемо приклади.

Технологія «Reflective cycle – teaching context / Рефлексивне коло – навчальний контекст»

1. Робота в групах. Обговоріть кожен з етапів циклу.
2. Використовуючи приклади як орієнтири, заповніть наведену нижче таблицю своїми ідеями щодо того, як етапи співвідносяться з навчальним контекстом.

| | |
|------------------------------------|--|
| Description / Опис | Describe a task, activity, stage of a lesson, materials used, textbook, level and age group of learners. How did the learners react / behave? <i>Опишіть завдання, діяльність, етап уроку, використані матеріали, підручник, рівень підготовки та вікову групу учнів. Як учні реагували / поводитися?</i> |
| Feelings / Почуття | |
| Evaluation / Оцінювання | What parts of the lesson worked – how do you know? What didn't work – how do you know? What was helpful for your learners? What was unhelpful for your learners? <i>Які частини уроку спрацювали – чому ви так думаєте? Що не спрацювало – чому ви так думаєте? Що було корисним для ваших учнів? Що не було корисним для ваших учнів?</i> |
| Analysis / Аналіз | |
| Conclusion / Висновки | |
| Action plan / План дій | Select reflective tools to help you to explore the issue, solve the problem and make decisions on what and how to change. State your goals and decide how you will proceed and how you will know you have achieved your goals. <i>Оберіть рефлексивні інструменти, які допоможуть вам вивчити питання, вирішити проблему і прийняти рішення про те, що і як змінити. Визначте свої цілі і вирішіть, як ви будете діяти і як дізнаєтеся, що досягли своїх цілей.</i> |

Таке завдання допомагало вчителям глибше зрозуміти, як повинна здійснюватися рефлексія уроку. У подальших завданнях учасники досліджували зразки рефлексивного аналізу уроку, в ігровій формі (формі *рефлексивного інтерв'ю*) вчилися здійснювати рефлексію уроку за технологією рефлексивного кола (див. додаток 3.7).

Заключним завданням у цій серії була рефлексивна гра, що мала за мету залучити вчителів до рефлексії тих знань і вмінь, які були отримані у процесі роботи з технологією «Рефлексивне коло» (див. додаток 3.8). Очікувалося, що вчителі виконають такі завдання: «Поміркуйте про переваги, які дає рефлексія», «Проаналізуйте рефлексивний цикл», «Скажіть, як те, чого ви навчилися, змінить вашу професійну практику», «Поміркуйте про рефлексію для учнів» тощо.

Рефлексивні вміння вчителя передбачають вміння здійснювати зворотний зв'язок і дізнаватися про те, як проведений ним урок, застосована методика чи

завдання сприймаються учнями. Знайомили вчителів із технологіями організації рефлексії учнів. Наведемо приклади (див. також додаток 3.9).

Технологія «Телеграма»

Після завершення заняття кожному з учнів пропонується заповнити бланк телеграми згідно з інструкцією: «Що ви думаєте про заняття? Що було для вас важливим? Чого ви навчилися? Що вам сподобалося? Що залишилося незрозумілим? У якому напрямі нам варто просуватися далі? Напишіть мені, будь ласка, про це коротке повідомлення – телеграму з 11 слів. Я хочу дізнатися вашу думку для того, щоб ураховувати її в подальшій роботі». На наступному занятті педагог ділиться своїми міркуваннями про отримані результати та розповідає про те, як вони будуть ураховуватися в подальшій спільній роботі.

На інтегративно-практичному етапі експериментального навчання здійснювали роботу щодо формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за міжособистісним компонентом, зокрема розвивали соціально-перцептивну, кооперативну і комунікативну рефлексію [48].

Виходили з міркування, що в операціональному сенсі виявляти соціально-перцептивну рефлексію означає для вчителя «спочатку спробувати зрозуміти, хто є інша людина – його учень (при цьому, не підмінити його на себе). Потім уявити, якими можуть бути перспективи його розвитку, і які з них можна прийняти за конкретну мету в цих обставинах, і вже тоді вирішити, якою саме повинна бути ситуація, щоб вона стимулювала його до розвитку» [5, с. 60]. Продемонструємо приклади завдань для формування умінь соціально-перцептивної рефлексії».

Метою першої вправи був розвиток спостережливості та емпатії учителів до емоцій іншої людини.

Вправа «Він – емоція»

Процедура. Візьміть одну з карток, з позначеними на них емоціями. Наприклад, слово «смуток». Згадайте своїх учнів і «доберіть» одного з них до цього слова. Хто внутрішньо «схожий» на це слово? Візьміть навмання наступну картку, нехай на ній буде написане слово «радість». Подумайте, хто з учнів своїм світовідчуттям, характером, ставленням до себе і людей уособлює це слово?

Перегляньте в такий спосіб 5-7 карток. Згадайте своїх вихованців і «доберіть» до них відповідні картки з позначенням емоцій.

Психодраматичний етюд «Монолог»

Процедура. Учаснику пропонується читати монолог, який виражає його внутрішній стан, мислити вголос. Решті учасників необхідно зрозуміти і відчувати іншу людину: «Повторюйте про себе кожен фразу мовця безпосередньо після того, як ви її почули. Спробуйте уявити думки і почуття мовця, намагайтеся зрозуміти його невисловлені переживання. Дивіться на його вираз обличчя і рух рук, повторюйте ці рухи у своїй уяві, вживайтесь у його образ».

Психотехнічна гра «Тиск»

Процедура. Ведучий звертається до учасників словами: «Станьте один навпроти одного, підніміть руки на рівень грудей і злегка торкніться один одного долонями. Домовтеся, хто буде ведучим. Його завдання – злегка натиснути на долоні свого партнера. Поміняйтеся ролями і повторіть рух. Спробуйте не тиснути, а робити такі рухи зверненими один до одного долонями, щоб між вами виникло взаємне відчуття тепла. У якій ситуації вам було емоційно комфортніше?».

Важливе значення в розвитку соціально-перцептивної рефлексії учителя мають уміння слухання. І. Атватер зауважував, що з «усіх умінь, що визначають спілкування, вміння слухати є найнеобхіднішим, і саме тому воно потребує вдосконалення найбільшою мірою» [3]. Водночас варто визнати, що з усіх мовленнєвих умінь у професійній підготовці вчителя вмінню слухати приділяється найменше уваги. Тим часом слухання як активний пізнавальний і комунікативний процес визначає ефективність зворотного зв'язку, сприяє кращому розумінню партнера й успішному досягненню мети спілкування [45]. Уміння ефективного рефлексивного і нерефлексивного слухання є результатом спеціального навчання, у цьому зв'язку було передбачено ознайомлення вчителів із сутністю цих видів слухання (див. додаток 3.10) і практикування в них.

Особливу увагу звертали на формування вмінь рефлексивного слухання, підкреслювали, що воно засноване на прийнятті людиною відповідальності за те, що вона чує, шляхом підтвердження, уточнення, перевірки значення і мети

того, що отримується з іншого повідомлення [39]; базується на рефлексивній здатності реципієнта відобразити почуття, переживання мовця, інтерпретувати у своєму мовленні внутрішній зміст реплік співрозмовника. Ю. Гіппенрейтер зазначає, що «рефлексивно слухати дитину – означає «повертати» їй у бесіді те, що вона вам розповіла, при цьому позначивши її почуття» [11, с. 63]. Професійна необхідність для вчителів опанувати такий спосіб слухання пояснюється його високим потенціалом установлення взаєморозуміння, скорочення дистанції у спілкуванні і породження почуття довіри.

Мета наступних вправ – усвідомлення й аналіз слухання інших людей; з'ясування того, якого виду помилки допускаються і чому; тренування вміння слухати.

Вправа «Несправедлива образа»

Процедура. Учасники групи об'єднуються в пари. Ведучий: «Зараз кожен з партнерів по черзі розповідатиме про якусь свою професійну проблему. Завдання іншого – зрозуміти сутність проблеми, розібратися в ній, використовуючи при цьому різні техніки рефлексивного слухання». *Примітка.* Учасники, задаючи запитання, не повинні коментувати, інтерпретувати, оцінювати слова оповідача. Ведучий повинен ретельно стежити за дотриманням цієї норми.

Вправа «Чи легко правильно слухати?»

Процедура. Робота в парах. Учасникам пропонується розповісти про неприємний випадок з життя, який важко озвучити (напр., коли вони сказали неправду, або їх звинуватили в несправедливості). Необхідно дотримуватись інструкції: «Намагайтеся зрозуміти те, що вам розповідають. Слухайте так, щоб ви могли повторити розповідь. Не акцентуйте на правильності чи неправильності поведінки, не давайте порад, не критикуйте. За будь-яких умов сприймайте співрозмовника як особистість, незалежно від того, що він розповідає. Зафіксуйте момент, коли вам захочеться коментувати, висловити оцінку. Зверніть увагу, як важко зберігати позитивне ставлення, не коментуючи. Поміняйтеся ролями. Спробуйте зрозуміти, що означає, коли тебе слухають і не засуджують».

Вийти за межі свого «Я» і наблизитися до внутрішнього «Я» іншої людини непросто, тому в експериментальному навчанні застосовували методики, які

допомагали зрозуміти іншу людину. Мета наступної вправи – розширення уявлень про «Я» іншої людини як унікального, неповторного суб'єкта життєдіяльності; можливість творчого самовираження.

Вправа «Відгадай»

Процедура. Усі учасники сідають у коло; визначається ведучий. Він виходить з кімнати, а група в його відсутність обирає одну людину з решти в приміщенні. Кожен гравець придумує йому характеристику, використовуючи означення погоди, квітів, дерев, предметів одягу (за домовленістю з групою). Завдання ведучого – відгадати задуману групою людину. Після того, як усі висловилися, ведучий указує на учасника, на якого, на його думку, складалася характеристика. При цьому важливо розкрити, за якими ознаками було прийнято рішення.

Наступне завдання було спрямоване на розвиток спостережливості, сензитивності, розширення уявлень про «Я» іншої людини.

Вправа «стеження»

Процедура. Учасникам пропонується обрати собі «об'єкт для стеження». Кожен учасник, не розкриваючи себе, спостерігає за обраним членом групи: як він себе поводить, який у нього зазвичай настрій, самопочуття, який настрій на роботу. Через кілька днів учасники отримують можливість розповісти про «об'єкт стеження», висловити йому свої враження, побажання.

Приклади інших вправ на розвиток умінь соціально-перцептивної рефлексії подано в додатку 3.11.

Оскільки **кооперативна рефлексія** реалізується у процесі спільної діяльності педагога й учнів і дозволяє проектувати колективну діяльність, узгоджувати спільні дії суб'єктів педагогічного середовища, важливого значення набуває вміння вчителя здійснювати рефлексивне управління, що реалізує гуманістичну стратегію педагогічної взаємодії. Досягти його можна тільки за умови, що «з одного боку, вчитель буде відображати картину внутрішнього світу учня, розуміти його очікування й інтереси, розділяти його турботи і радості; з іншого боку, буде регулювати діяльність учня з погляду самого учня, його

розвитку у процесі активної взаємодії з іншими людьми, з погляду формування у нього особистісних механізмів саморегуляції» [5, с. 71].

Однією з умов успішності рефлексивного управління виступає вміння вчителя правильно вступати у взаємодію в ході діалогу або полілогу. Часто, вдало здійснюючи вербальну поведінку при формулюванні запитань, інструкцій, рекомендацій, учитель мало стежить за своїм внутрішнім станом і транслює негативні емоції, що блокують процес взаємодії, такі, наприклад, як зарозумілість, зневага, відчуження. У результаті учні не сприймають організаційні дії учителя, протестують проти його вимог, демонстративно нехтують ними. Корисною у зв'язку із цим була вправа, мета якої – допомогти вчителю виключити в собі емоції блокування діалогу та активізувати внутрішній стан відкритості до взаємодії.

Психотехнічна вправа «Відкритість»

Процедура. Перед вами – співрозмовник (учень, колега по роботі). Намагайтеся надати виразу свого обличчя доброзичливості, посміхніться, кивніть співрозмовнику на знак того, що ви його уважно слухаєте і розумієте. «Розкрийте» свою душу перед людиною, з якою взаємодієте, намагайтеся психологічно близько підійти до неї. Якщо вийшло, вступайте в діалог.

Важливим у рефлексивному управлінні спільною діяльністю є створення позитивного настрою; розвиток умінь групової взаємодії; формування почуття персональної відповідальності за груповий результат; розвиток усталеності до соціальних поведінкових стереотипів. Сприяти формуванню цих умінь і здатностей учителів була покликана така вправа.

Вправа «Педагогічний експрес»

Процедура. Етап 1. З учасників формується потяг. Умова руху потягу така, що попереду йде «паровоз» із розплющеними очима, решта учасників виступає в ролі «вагончиків» і рухається із заплющеними очима. «Зчеплення» здійснюється шляхом «захоплення» талії попереднього «вагончика». Маршрут проходить коридорами і сходами будівлі, в якій проводяться заняття. Маршрут учасникам заздалегідь не повідомляється, а самі вони, формуючи «склад», не передбачають, що він покине межі кімнати. Керівник виступає в ролі «стрілочника», що

спрямовує шлях «потягу», а також «інженера з техніки безпеки». Етап 2. Повернувшись із маршруту, учасники сідають у коло й аналізують вправу. Спочатку висловлюються «вагончики», акцентуючи увагу на способах своєї взаємодії із сусідніми «вагончиками» і на стратегії «паровоза», який або пам'ятав про їхні проблеми, або мчав уперед «на всіх парах», забуваючи про їхній комфорт і безпеку. Учасники також висловлюються про те, як вони ставляться до того, що на них дивилися сторонні люди. Завершує обмін враженнями «паровоз».

Такий «експрес» водночас моделює освітній процес, у якому «зрячий» учитель веде своїх «сліпих» учнів. На роль «паровоза» ведучий намагається обрати врівноважену й турботливу людину, щоб забезпечити успіх проходження маршруту і комфорт усіх учасників. Ця вправа дозволяла підкреслити відповідальність педагога за самопочуття кожного учня, навіть якщо він перебуває у хвості «потягу». Учасники доходили розуміння великого значення взаємної турботи та уваги один до одного «в дрібницях» для успіху спільної справи.

Важливим у формуванні **комунікативної рефлексії** є метод інтроспекції. Він полягає в тому, що людина ставить себе на місце іншого, а потім у своїй уяві відтворює думки і почуття, які цей інший відчуває в певній ситуації. Така психологічна імітація внутрішнього світу іншого дозволяє дійти висновків про мотиви і зовнішні стимули його поведінки, цілі і прагнення. На основі результатів аналізу будується взаємодія з іншим. Наведемо приклади вправ, в основі яких лежав метод інтроспекції.

Вправа «Постав себе на місце іншого»

Процедура. Пригадайте свій нещодавній конфлікт із колегою по роботі, в якому ви ініціювали позицію «над». А тепер розслабтеся, заплющіть очі й уявіть себе на місці того вчителя, з ким ви розмовляли. Внутрішньо, про себе запитайте в нього, яке враження він отримав від спілкування з вами? Подумайте, що б міг про вас сказати ваш колишній співрозмовник. Потім «програйте» в уяві вашу бесіду таким чином, щоб залишити у вашого партнера приємні спогади про себе.

Наступна вправа сприяла розвитку здатності вчителів до усвідомлення власної позиції у спілкуванні.

Психотехнічна вправа «Другий план»

Процедура. У спілкуванні з колегою по роботі намагайтеся сформулювати для себе «другий план» бесіди: як ваш співрозмовник сприймає вас, що він думає про вас, що він говорить і що не говорить, що відчуває. Будуйте розмову так, щоб представлений вами «другий план» був одним з провідних чинників вашого спілкування. Не кажіть того, що було б неприємно вашому співрозмовнику, намагайтеся залишити про себе гарне враження, думайте про наслідки своїх слів.

Наведемо приклад вправ, мета яких полягала в тому, щоб сприяти вчителю в усвідомленні себе в системі професійного та особистісного спілкування.

Вправа «Дерево мого Я»

Процедура. Ведучий: «Давайте зробимо екскурс у глибини власного «Я». Це «Я» можна зобразити у вигляді дерева з різними гілочками і корінням. Одна з гілочок – «зовнішнє Я». Те, на що гілка буде схожа, може бути символом або реальним предметом, можна позначити її і словом. Інша гілочка – «Я у роботі і професії». Які ще гілочки є на вашому дереві? Намалюйте коріння вашого дерева. Коріння – це ваші професійно-особистісні якості, які ведуть вас педагогічним шляхом. Це ваші достоїнства і недоліки, які допомагають і заважають професійному зростанню». Створюються малюнки, які потім перемішуються, кожен учасник має можливість розповісти про дерево свого колеги.

Психотехнічна вправа «Дзеркало»

Процедура. Робота в парах. Кожен учасник демонструє вираз свого обличчя таким, як його бачать інші; фіксує вирази обличчя інших; описує, яким його бачить партнер по парі. Учасники по черзі розповідають про наявність / відсутність розбіжностей в уявленнях один про одного і про самих себе.

Наступна вправа була покликана допомогти вчителю «наштовхнутися на самого себе», відчути реальність свого внутрішнього світу, своїх настроїв, емоційних станів, подумати про самого себе й отримати оцінку від інших.

Вправа «Я – емоція»

Процедура. З наявних карток із позначеними на них емоціями «доберіть» до самого себе 2-3 картки, які найбільшою мірою відповідають вашому стану,

настрою, характеру. Відкладіть їх у бік. Потім виберіть картки, що відображають індивідуальність «ідеального вчителя», такого, яким ви б хотіли бути. Порівняйте дві групи карток. Чим вони відрізняються і в чому схожі? Гру можна ускладнити, якщо ви попросите іншого вчителя дібрати кілька карток, що відображають ваш образ. Через його сприйняття ви побачите себе з боку. Якщо підбір карток вашим партнером викликав у вас здивування або навіть спантеличив вас, запитайте, чому він вибрав саме ці картки. Можна не погодитись із його вибором і запропонувати свої варіанти.

Таким чином, на другому інтегративно-практичному етапі експериментального навчання, зокрема у межах рефлексивного практикуму, здійснювалася цілеспрямована робота щодо формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за діяльнісним та міжособистісним компонентами. Здатність до рефлексії і знання її механізмів, сформовані в ході рефлексивного практикуму, дозволяли вчителям виробляти власні цінності і принципи, визначати стратегію власного розвитку, спонукали до постійного саморозвитку і творчого ставлення у професійній діяльності. Рефлексивний практикум розглядали як екзистенційний засіб, який допомагає педагогу вийти з кризової ситуації, виробити нові норми діяльності, побудувати траєкторію подальшого розвитку і досягти вищих результатів у професійній діяльності.

3.2.3. Сутність експериментальної роботи на креативно-професійному етапі. Метою третього – **креативно-професійного** – етапу було занурення вчителів в активну рефлексивну професійну діяльність під час педагогічної практики впродовж курсової підготовки та в міжкурсовий період у післядипломній освіті; стимулювання творчого застосування сформованих рефлексивних умінь; поглиблення пізнавального інтересу до рефлексивної діяльності шляхом здійснення науково-дослідної діяльності, виступів на конференціях, участі в рефлексивно-інноваційних семінарах, тренінгах, фахових конкурсах, роботі в куцшових і шкільних методичних об'єднаннях, стимулювання самостійності в підвищенні рівня педагогічної рефлексії тощо.

Упродовж педагогічної практики в школах та гімназіях під час курсової підготовки готували вчителів до здійснення рефлексивного аналізу уроку. Так, після відвідування відкритих уроків учителі готували звіти (за поданою нижче схемою), у яких здійснювали рефлексивний аналіз діяльності вчителя на уроці.

Схема рефлексивного аналізу діяльності вчителя на уроці

| Критерій | Показники |
|---------------------------------|---|
| Планування уроку | добирає та адаптує різноманітні навчальні матеріали, ресурси та обладнання відповідно до мети уроку |
| | логічно структурує етапи уроку, визначає необхідний час для запланованих видів діяльності, включаючи моніторинг і зворотний зв'язок |
| | враховує результати рефлексії попередніх уроків з метою вдосконалення планування |
| | планує альтернативні види діяльності, технології моніторингу та зворотного зв'язку у відповідь на навчальну реакцію учнів |
| | урізноманітнює види діяльності на уроці, враховуючи принципи індивідуалізації та диференціації навчання |
| Організація уроку | впевнено використовує наявні ресурси та технології, щоб зробити учіння вмотивованим і якісним |
| | створює середовище в класі, в якому активно підтримуються учні з різними освітніми потребами і рівнем підготовленості |
| | встановлює певні правила в класі, що забезпечують плавний перебіг уроку |
| | гнучко реагує на неочікувані ситуації, що виникають упродовж уроку |
| | удосконалює розуміння організації класу через рефлексію |
| Розуміння учнів | аналізує потреби учнів та адаптує методи викладання та освітні ресурси до їхніх потреб і особливостей сприймання та засвоєння навчального матеріалу |
| | встановлює і підтримує позитивне освітнє середовище |
| | коригує хід уроку у відповідь на освітні потреби учнів |
| | заохочує учнів до планування свого учіння, моніторингу власних досягнень і самооцінювання |
| Оцінювання навчальних досягнень | аналізує особисті досягнення учнів та дає відгуки щодо їхнього подальшого розвитку |
| | аналізує помилки та труднощі учнів з метою подальшого планування та коригування освітнього процесу |

У результаті спостереження та рефлексивного аналізу діяльності вчителя на уроці учасники експерименту вчилися помічати ті моменти уроку, коли вчитель виявляв уміння рефлексувати, визначали ознаки, за якими можна було судити

про виявлення вчителем під час уроку педагогічної рефлексії, ідентифікували фрагменти уроку, які потребували рефлексії, але пройшли без неї тощо.

Ще один вид діяльності, що спонукав учителів до педагогічної рефлексії, – **рефлексивний аналіз конспекту уроку і його вдосконалення**. У результаті такої діяльності учасники експериментального навчання розвивали рефлексивні процеси, вдосконалювали власні методичні вміння.

Окрім цього готували вчителів до рефлексивного аналізу власних уроків. Знайомили їх з методикою рефлексії власного уроку [див.: 5, с. 192-193], що була адаптована нами в аспекті започаткованого дослідження, мотивували вчителів до того, щоб така рефлексивна діяльність стала для них звичною практикою.

Рефлексивна практика «Аналіз проведеного мною уроку»

Інструкція. Щоб урок давав свій результат, необхідно приділяти час його аналізу й осмисленню. Уважно прочитайте й обміркуйте нижче подані запитання. Не кваплячись, чесно і відкрито спробуйте відповісти на них. Доцільно першого разу зробити це письмово.

- Чи була моя стратегія уроку вдалою? Як можна було б побудувати урок інакше, щоб зробити його ефективнішим?
- Чи навчилися мої учні чогось на уроці? Якщо так, завдяки чому? Якщо ні, з якої причини? Наскільки гнучко я адаптував хід уроку до навчальної реакції учнів?
- Наскільки добре на уроці я врахував знання, досвід та інтереси учнів? Як можна було зробити це краще?
- Як мої учні ставилися до того, що ми разом робили на уроці? З якими почуттями вони йшли з уроку? Чи було їм комфортно на уроці?
- Чи вдалося мені керувати власним емоційним станом упродовж усього уроку? Якщо ні, то чому? Що потрібно врахувати на майбутнє?
- Що мені далось найважче на уроці? Що вимагало від мене особливих зусиль? Чому? Що слід зробити за таких обставин наступного разу?
- На які мотиви своїх учнів я спирався на уроці? Чи враховував я їхню внутрішню мотивацію чи здебільшого залучав зовнішні стимули? Як можна було ще спонукати їх до навчання і до успіху?

- Чи були мої навчальні прийоми ефективними? Те, чого навчилися діти, дійсно пов'язано з тим, як я їх учив? Що мені варто врахувати на майбутнє?
- Чи вдалося мені володіти дисципліною в класі? Які з моїх прийомів щодо підтримання порядку на уроці працювали краще, а які гірше? Чому?
- Чи можна було провести урок інакше? Якщо так, то як саме? Якому боку уроку слід надавати більшого значення: змістовому, методичному, емоційному?
- Наскільки об'єктивно я оцінив навчальну діяльність учнів? Чи достатньо зрозуміло для учнів коментував поставлені оцінки? Як оцінки впливали на настрій учнів, на весь хід уроку?
- Чи надав я учням можливість самостійно управляти своєю освітньою діяльністю? Якщо так, то в чому саме? Якщо ні, то чому і як це варто було зробити?
- Чи відбулося щось особливе на уроці? Якщо так, то що саме і чому?
- Що нового я зрозумів про мистецтво навчання в результаті цього уроку? Який корисний для себе досвід здобув, аналізуючи себе і цей урок? Що мені потрібно зробити, щоб стати більш успішним учителем?

Призвичаювали вчителів до рефлексії усіх компонентів освітнього процесу, продемонструємо на прикладі, як учили здійснювати рефлексію способів оцінювання освітніх досягнень учнів.

Рефлексивна практика «Рефлексія способів оцінювання»

Інструкція. Поміркуйте над способами оцінювання освітніх досягнень учнів і заповніть таблицю.

| Традиційні методи оцінювання | Що подобається? | Що хотілося б змінити? |
|-------------------------------------|------------------------|-------------------------------|
| | | |

Педагогічну практику вчителів у школах і гімназіях використовували для стимулювання рефлексії учителів щодо застосовуваних ними в освітньому процесі педагогічних технологій, методичних прийомів, освітніх ресурсів. Опишемо один з використовуваних методичних прийомів.

Рефлексивна практика «У мовному таборі»

Процедура. 1. За день до педагогічної практики в шкільному літньому мовному таборі вчителі отримували завдання: підготуватися до взаємодії з

дітьми, які є учасниками шкільного мовного табору, запропонувати дітям цікаві для них завдання в ігровій формі. Учителі отримували інформаційну довідку (вікова категорія дітей: 9-10 років; кількість: 6-8 дітей; німецька мова вивчається з 1-го класу; час заходу: 60 хвилин). Учителям було запропоновано ознайомитися з німецькомовними веб-сайтами (напр.: <http://www.gruppenstudentenspiele.de>, <http://spiele-spielen.org/>, <http://www.gruppenspiele-hits.de>, <http://www.spielwiki.org>), що містили різноманітні цікаві навчальні ігри та завдання, за допомогою яких легко було організувати взаємодію з дітьми в шкільному мовному таборі.

2. Упродовж перебування вчителів у мовному таборі ділили їх на три групи, пропонували майданчики, де на них чекали діти, а також шкільний інвентар (м'ячі, папір і фломастери, олівці, книги для розфарбування, розвивальні ігри).

3. По завершенні цієї практики вчителі влаштовувалися за круглим столом для обміну враженнями щодо набутого досвіду та ефективності дібраних ними попередньо методичних прийомів і освітніх ресурсів.

4. Кожній групі вчителів було запропоновано підготувати презентацію, у якій необхідно було розкрити такі позиції: форма знайомства; запропоновані завдання; взаємодія у процесі; свої дії на різні реакції дітей; зворотний зв'язок).

Важливого значення на цьому етапі дослідження надавали **рефлексивним бесідам**, які відбувалися при обговоренні методистами закладів післядипломної освіти уроків чи фрагментів уроків, проведених учасниками експериментального навчання. Така бесіда вимагала значних умінь від її організатора. Першою обов'язковою передумовою успішного результату рефлексивної бесіди є вміння методиста створити довірливі, відверті стосунки з учителем. У їх основі лежить безумовна повага до вчителя, визнання за ним права на власну позицію. Для виникнення таких стосунків необхідні: взаємне прагнення учасників бесіди до встановлення істини, єдність цілей, толерантність до поглядів співрозмовника, готовність кожного уявити і зрозуміти проблеми іншого. Учитель повинен від початку бесіди зрозуміти мету такої діяльності, особливу спрямованість на спільний і різнобічний аналіз ситуації. При цьому слід урахувати, що внаслідок традицій і попереднього досвіду багато вчителів із самого початку

зорієнтовані на отримання «готових» рецептів, і їх відсутність нерідко сприймається як марно витрачений час. Обговорення здійснювали у форматі базових запитань рефлексії: Що відбувалося? Що було важливим, суттєвим для мене? (проблема, відкриття, несподівана ситуація); Яку роль це може мати для моїх наступних думок, дій? (альтернативні варіанти дій, освітні потреби, наміри).

Дотримувалися рекомендацій щодо проведення ефективної рефлексивної бесіди, спрямованої на аналіз уроку [за 1];

1. Аналізували вихідні індивідуальні уявлення вчителя про ефективну викладацьку діяльність за допомогою запитань: «Якими знаннями, вміннями, якостями володіє вчитель-майстер? Які стратегії навчання ефективні? Як повинен бути організований ефективний урок?». Така інформація допомагала визначити індивідуальну систему поглядів учителя на зміст і технологію педагогічної праці, співвіднести її з реальною практикою уроку, побачити поле суперечностей між намірами і конкретними діями вчителя на уроці.

2. Визначали систему ціннісних орієнтацій учителя, його переваги в ході планування і проведення конкретного уроку за допомогою запитань: «Що важливіше і цінніше на уроці: неодмінне виконання задуманого плану чи освітні досягнення учнів? Інтереси дітей чи вчителя? Помилки чи причини цих помилок? Логіка навчального матеріалу чи логіка пізнавального інтересу дитини?». Отримані дані допомагали познайомитись із системою ціннісних уподобань учителя, більш послідовно і предметно вибудувати подальшу траєкторію бесіди.

3. Говорили про урок у термінах конкретних особливостей і фактів поведінки вчителя та учнів, уникаючи оцінок «перманентних» властивостей особистості. Ключовими запитаннями при відтворенні фактів уроку були: «Що і як робив учитель? Що і як робили учні? Якою була мета і завдання уроку на погляд учителя? Якою була мета і завдання уроку на погляд учнів? Які результати уроку? Чого навчилися діти?». Невід'ємною частиною рефлексивної бесіди було досягнення спрямованості свідомості вчителя на самого себе, урахування уявлень учнів про його діяльність.

4. Кожен урок оцінювався з погляду збільшення індивідуального досвіду вчителя, а не з позиції його відповідності будь-яким нормам, моделям, вимогам. Ключовими запитаннями були: «Що можна взяти для себе з цього уроку на майбутнє? Які моменти уроку заслуговують того, щоб їх зберегти? Що можна виправити і додати в майбутні уроки?».

5. Спрямовували вчителя розглядати урок з погляду нереалізованих можливостей. Ключовими запитаннями були: «Чи можна було зробити на уроці щось інакше (не обов'язково краще)? Чи можна було застосувати інший спосіб? Що могло статися на уроці, якби ...».

Упродовж педагогічної практики вчителів гуманітарних спеціальностей у школах і гімназіях продовжували роботу щодо розвитку міжособистісного компонента педагогічної рефлексії. Розглянемо окремі завдання, які пропонувалися на цьому етапі.

Завдання «Рефлексія поведінки вчителя на уроці»

Процедура. Робота в групах по три особи. 1. Відвідайте урок і оцініть за п'ятибальною шкалою незалежно один від одного поведінку вчителя на уроці, користуючись схемою (див. додаток И.1). 2. Порівняйте оцінки, виставлені вами і вашими колегами. У разі розбіжності спробуйте разом згадати, які окремі слова, дії чи особливості особистості вчителя змусили дійти такого висновку.

Ще одне завдання було спрямоване на формування в учителів умінь здійснювати рефлексію особистісних якостей учасників педагогічного спілкування [за 26], що визначають його ефективність.

Діагностувальне завдання «Рефлексія особистісних якостей»

Процедура. Проведіть анкетування вчителів і учнів. Порівняйте отримані дані.

Анкета для визначення рефлексії особистісних якостей

| П'ять найважливіших якостей особистості вчителя | | П'ять найважливіших якостей особистості учня | |
|---|-------------------------------|--|----------------------------------|
| сприяють спілкуванню з учнем | заважають спілкуванню з учнем | сприяють спілкуванню з учителем | заважають спілкуванню з учителем |
| на погляд учителя | на погляд учителя | на погляд учителя | на погляд учителя |
| на погляд учня | на погляд учня | на погляд учня | на погляд учня |

Використання методу взаємооцінки допомагало вчителю встановити, з одного боку, ті якості, які необхідно розвивати в себе, з іншого боку, дозволяло вийти в рефлексивну позицію, оцінити педагогічне спілкування з погляду учнів, проаналізувати особистісні якості, важливі для педагогічного спілкування з позиції учнів.

Учителям було запропоновано таку методику рефлексії педагогічного спілкування (*діагностувальне завдання* «Рефлексія зворотного зв'язку»). Їм необхідно було оцінити з урахуванням зворотного зв'язку спілкування вчителя з учнями. Для цього проводилося опитування (за потреби, в анонімній формі) учнів за такими запитаннями: 1. Що ти робиш, якщо не розумієш матеріал на уроці? 2. Чи допомагаєш ти вчителю на уроці? 3. Як допомагає тобі вчитель у разі незрозуміння матеріалу? 4. Що вчитель може пробачити тобі на уроці? 5. Чи розмовляєш ти з учителем після уроків і про що? Такий питальник дозволяв усвідомити значення зворотного зв'язку в діяльності вчителя. Якщо зворотний зв'язок присутній, то можна говорити про наявність рефлексивних умінь учителя в педагогічному спілкуванні.

Оскільки формування такого складного особистісно-професійного новоутворення, як педагогічна рефлексія потребує значного періоду часу, вбачали своє основне завдання в тому, щоб забезпечити цілісне поєднання започаткованої у курсовий період експериментальної освітньої діяльності із системою заходів міжкурсівного періоду.

Насамперед готували вчителів до самостійної діяльності щодо формування педагогічної рефлексії у повсякденній педагогічній практиці. Оскільки розвинена педагогічна рефлексія допомагає керувати власним професійним розвитком, важливо, щоб учителі були обізнані з *рефлексивним інструментарієм професійного розвитку* (див. додаток И.2).

Заохочували вчителів до створення *електронних портфоліо* для підтримки безперервного фахового вдосконалення. Е-портфоліо допомагало вчителям планувати, аналізувати та оцінювати свій професійний розвиток. Завдяки е-портфоліо вчителі презентували зразки власної роботи, свій досвід

упродовж певного відрізка часу, демонструючи в такий спосіб своє професійне зростання. Е-портфоліо використовувалося під час атестації як елемент самооцінювання вчителем свого професійного розвитку.

Знайомили вчителів зі структурою портфоліо, переліком розділів, які можуть бути до нього включені, пропонували поміркувати і запропонувати власні позиції до портфоліо. Наведемо пропонований за основу перелік складників портфоліо.

Складники Е-портфоліо вчителя гуманітарних спеціальностей (зразок)

- Кваліфікація
- Учительське кредо
- План професійного розвитку
- Сертифікати учасника майстер-класів, конференцій, семінарів, тренінгів
- Проведені відкриті уроки
- Самостійно створені / розроблені дидактичні матеріали
- Зворотний зв'язок із керівництвом, наставниками і колегами
- Зворотний зв'язок з учнями (їхні враження, оцінки, рекомендації)
- Зворотний зв'язок із батьками (їхні враження, оцінки, рекомендації)
- Програми / матеріали з відвіданих майстер-класів, семінарів і конференцій
- Думки про різноманітні аспекти педагогічної практики
- Аналіз відвіданих занять
- Думки про матеріали, які ви прочитали / дослідження, які ви провели
- Думки про відвідані майстер-класи, конференції, семінари, тренінги
- Огляди планів професійного розвитку
- Огляди планів уроків і заходів
- Зразки робіт учнів і ваші відгуки про них

Учителі обирали із запропонованого зразка ті позиції, які вважали найбільш оптимальними для ведення власного портфоліо, а також доповнювали його за власним уподобанням (напр., актуальні питання, проектна діяльність, творча візитка, випускники та ін.). Ми також пропонували дослідити web-інструменти і обрати ті, що є найбільш придатним для створення професійного е-портфоліо вчителя (напр.: www.wix.com, www.wordpress.com, www.edublogs.org).

На прикінцевому етапі курсової підготовки вчителі гуманітарних спеціальностей виконували *наукові дослідження* – курсові роботи чи індивідуальні проекти з різноманітних проблем педагогічної діяльності в аспекті рефлексивної парадигми. У педагогічному проекті висвітлювалася з рефлексивних позицій реалізація педагогічної ідеї, технології, розробленої педагогом методики. Формами проекту були авторська програма, методичні рекомендації щодо вивчення теми (модуля) навчального предмета, навчально-методичний посібник, тематичні розробки навчальних занять, сценарії позаурочних заходів тощо. Курсову роботу розглядали як освітньо-дослідницьке завдання, що вимагало методологічної рефлексії накопиченого наукового досвіду й освітньої практики. Тематика курсових робіт охоплювала як питання, пов'язані з дослідженням «рефлексії» як міжнаукового і педагогічного феномена, так і питання різноманітних аспектів дидактики і методики викладання гуманітарних дисциплін з погляду рефлексивної парадигми (приклади тем подано в додатку И.3).

Робота з формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей здійснювалася після проходження ними курсової підготовки впродовж двох років у **міжкурсний період**. Оскільки актуальними завданнями післядипломної педагогічної освіти є формування, оновлення і забезпечення організаційно-методичних умов функціонування інформаційно-освітнього середовища, впровадження нових моделей післядипломної педагогічної освіти (on-line супервізія, педагогічний коучинг), в експериментальну систему навчання впровадили постійно діючий on-line-семінар із проблем професійного розвитку вчителів гуманітарних спеціальностей, проводили віртуальні «круглі столи» («Рефлексія учителів на різних етапах професійного становлення», «Рефлексія у профілактиці професійної деформації особистості вчителя»), мережеві проекти («Освітній веб-квест у рідномовній/іншомовній підготовці школярів», «Діагностика педагогічної рефлексії: методика та інструментарій», «Банк завдань і вправ із рефлексивним контекстом»), Інтернет-конференції («Рефлексивна парадигма сучасної шкільної освіти», «Роль педагогічної рефлексії в особистісному і професійному розвитку вчителя гуманітарних спеціальностей»),

тематичні вебінари («Проблема дефіциту педагогічної рефлексії», «Рефлексивно-інноваційні методи актуалізації та розвитку педагогічної рефлексії») тощо, які в той чи той спосіб сприяли формуванню педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей. Завдяки новітнім технологіям створювалися додаткові можливості для формування відкритого середовища з опанування ефективних інновацій, реалізації творчої ініціативи педагогів.

Система заходів міжкурсового періоду також охоплювала низку традиційних заходів: семінари (зокрема інноваційно-рефлексивні), тренінги («Учитель – вічний учень», «Я крокую до майстерності» «Кейс-технології на уроці», «Управління конфліктами», «Організація мережевої взаємодії та використання ресурсів Інтернету в освітньому процесі»), майстер-класи («Сучасний формат освітніх презентацій», «Проектна діяльність на уроках історії»), тематичні консультації («Новий учитель гуманітарних спеціальностей Нової української школи. Формула професійно-особистісного успіху», «Підвищення ефективності власних ресурсів учителя»), професійні конкурси («Учитель року»), конференції («Професійне і духовне зростання вчителя гуманітарних спеціальностей Нової української школи») тощо.

Ефективними в аспекті започаткованого дослідження були *рефлексивно-інноваційні семінари*. Основна мета такого семінару – вироблення в учасників навичок організації власної діяльності та взаємодії в умовах високої невизначеності й неефективності роботи раніше використовуваних засобів і систем. У ході рефлексивно-інноваційних семінарів учасники мали справу не тільки з проблемами, але й з новими, невідомими в діяльності чинниками. При цьому вчилися працювати з невизначеністю й аналізувати основи і механізми своєї діяльності, здійснюваної у цій невизначеності. Робота учасників семінару проходила кілька етапів: від орієнтувального, що передбачав цілезабезпечення, створення мотивації учасників спільної роботи, до завершального, на якому учасники самовизначалися щодо реалізації розроблених у семінарі проектів. Рефлексивно-інноваційні семінари проводили за темами: «Віртуальне освітнє середовище в навчанні історії», «Хмарні технології і їх дидактичні можливості» тощо.

Залучали вчителів до участі у *фахових конкурсах педагогічної майстерності*, зокрема до конкурсу «Учитель року». Так, розробляючи положення і завдання такого конкурсу для вчителів німецької мови, передбачали роботу над рефлексивним складником педагогічної діяльності. Конкурсанти-вчителі німецької мови з Одеської області, з-поміж яких було чимало учасників експериментального освітнього процесу, залучалися до виконання низки професійних випробувань, як-от:

Конкурсне випробування «Практична робота»

Мета: оцінити вміння конкурсанти виконувати практичні завдання у межах навчального предмета.

Формат: проведення дискусійного клубу, організація роботи з учнями за темою дискусії, обраною в результаті жеребкування. **Регламент:** тривалість проведення засідання клубу – 15 хв; на представлення результатів надається до 10 хв., з яких 5 хв. – запитання журі.

Конкурсне випробування «Методичний практикум»

Мета: оцінити методичну майстерність конкурсанта, його вміння використовувати сучасні підходи в компетентнісному полі Нової української школи та обирати оптимальні прийоми, способи, методи і засоби навчання для організації освітнього процесу на уроці.

Формат: складання за обраною в результаті жеребкування навчальною темою плану-конспекту уроку. **Регламент:** виконання завдання – до 60 хв. на комп'ютері, без доступу до Інтернету.

Конкурсне випробування «Урок»

Мета: оцінити педагогічну майстерність конкурсанта.

Формат: урок. Теми конкурсних уроків обираються фаховим журі з усієї чинної освітньої програми відповідного предмета за умови вивчення учнями цих тем до початку Конкурсу. Розподіл тем, підручника, класу серед конкурсанти здійснюється шляхом жеребкування напередодні. **Регламент:** 45 хв. Оцінка проведення уроку здійснюється за «Картою спостереження за ходом уроку німецької мови» (див. додаток И.4).

Конкурсне випробування «Освітній проект»

Мета: оцінити вміння конкурсантів проектувати дослідницько-пошукову діяльність учнів.

Формат: розроблення та презентація технологічної карти освітнього проекту. Проблеми для розроблення технологічних карт освітніх проектів визначаються фаховим журі з урахуванням їх актуальності та значимості й розподіляються між конкурсантами шляхом жеребкування. **Регламент:** підготовка технологічної карти – 20 хв. На представлення результатів надається до 20 хв., з яких 5 хв. – запитання журі.

Окрім цього проводився *конкурс Профіля (аккаунта) вчителя*. До уваги журі брало наявність / відсутність і якість структурних компонентів Інтернет-ресурсу (сайту, блогу) вчителя:

- Головна сторінка, на якій зазначено коротку інформацію про власника (адміністратора) ресурсу, анонси матеріалів та останніх новин.
- Портфолію вчителя.
- Новини, оголошення щодо проведення конкурсів, виставок, семінарів, «круглих столів» як автором, так і іншими педагогами тощо.
- Сторінка для зворотного зв'язку та спілкування.
- Файловий архів для скачування матеріалів, якими автор готовий поділитися з колегами.
- Фотоальбом – фотозвіти про проведення виставок, учнівських робіт, проведення змагань, олімпіад; фото учнівських проектів.
- Сторінки з цікавинками, новини з інших освітніх сайтів, висвітлення роботи гуртка тощо.
- Каталог Інтернет-сайтів відповідного напрямку.
- Документація (перелік законодавчих і нормативних актів МОН України, посібники, програми гуртків, корисна література тощо).
- Матеріали до уроків і методичні розробки.
- Творчі роботи учнів.
- Підготовка до ЗНО і ДПА.

- Віртуальні й відеоуроки, тести в режимі он-лайн, інтерактивні засоби навчання.

Зазначений перелік не був догмою, підтримувалося виявлення конкурсантом власного бачення, доповнення ресурсу власними креативними ідеями, родзинками, неповторним обличчям і матеріалами.

Активно долучали вчителів до сучасних форм самоосвіти, заохочували до використання ресурсних центрів, роботи за педагогічною проблемою в межах окресленої учителем траєкторії професійного розвитку.

У міжкурсовий період широко впроваджували мережеву взаємодію з учасниками експериментального навчання, інструментарієм якої були опитування, блоги, форуми, що передбачали використання низки систем (обміну повідомленнями, планування й виконання завдань, розсилки листів, організації відеоконференцій). Завдяки цьому вчителі гуманітарних спеціальностей мали змогу розглянути нагальні освітні питання, поглибити знання з актуальних тем, обговорити проблеми, що виникають у їхній практичній діяльності, обмінятися професійним досвідом та отримати консультації у досвідчених фахівців.

Таким чином, на креативно-професійному етапі експериментальної методики забезпечували використання сформованих на попередніх етапах рефлексивних знань і вмінь учителів гуманітарних спеціальностей у практичній педагогічній діяльності. Учителі оволоділи методиками здійснення рефлексивного аналізу уроку (як відвіданого, так і власного), ознайомилися з інструментарієм професійного розвитку, склали плани власного професійного розвитку, навчилися працювати з професійним е-портфоліо. У міжкурсовий період була налагоджена мережева взаємодія з учасниками експериментального освітнього процесу. Було впроваджено постійно дієвий on-line-семінар із проблем професійного розвитку вчителів гуманітарних спеціальностей, проводили віртуальні «круглі столи», Інтернет-форуми, педагогічні веб-квести, мережеві проекти, Інтернет-конференції, тематичні вебінари, що сприяли формуванню педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей. Формуванню педагогічної рефлексії учителів сприяло також їхнє залучення до низки традиційних заходів: рефлексивно-інноваційних семінарів, тренінгів,

майстер-класів, тематичних консультацій, професійних конкурсів, конференцій тощо. Для постійного залучення вчителів гуманітарних спеціальностей до роботи з розвитку рефлексії використовували можливості кущових та шкільних методичних об'єднань. Досягали того, щоб рефлексія особистісного розвитку, професійної діяльності і міжособистісної педагогічної взаємодії стала звичною щоденною практикою вчителів.

3.3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті на констатувальному і прикінцевому етапах дослідження

По завершенні формувального етапу експерименту було проведено прикінцевий зріз, спрямований на порівняльний аналіз рівнів сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей на констатувальному та прикінцевому етапах. Рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за мотиваційно-ціннісним критерієм діагностувалися за середнім арифметичним одержаних результатів. Одержані результати подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за мотиваційно-ціннісним критерієм (початковий і прикінцевий зрізи)

| Рівень | Експериментальна група | | | | Контрольна група | | | |
|-------------|------------------------|------|------------------|------|------------------|------|------------------|------|
| | Початковий зріз | | Прикінцевий зріз | | Початковий зріз | | Прикінцевий зріз | |
| | к-сть | % | к-сть | % | к-сть | % | к-сть | % |
| Низький | 32 | 29,1 | 5 | 4,5 | 32 | 29,1 | 26 | 23,6 |
| Задовільний | 59 | 53,6 | 60 | 54,6 | 57 | 51,8 | 59 | 53,6 |
| Достатній | 19 | 17,3 | 45 | 40,9 | 21 | 19,1 | 25 | 22,8 |

Як засвідчує таблиця 3.1, достатнього рівня сформованості педагогічної рефлексії за мотиваційно-ціннісним критерієм на прикінцевому етапі експерименту досягло в ЕГ 40,9 % учителів гуманітарних спеціальностей (на

початковому зрізі – 17,3 %), задовільного – 54,6 % (на початковому зрізі – 53,6 %), низький рівень зберігсь у 4,5 % учителів (на початковому зрізі – 29,1 %). У КГ на достатньому рівні виявлено 22,8% учителів (на початковому зрізі – 19,1 %), на задовільному – 53,6 % (на початковому зрізі – 51,8 %), на низькому – 23,6 % респондентів (на початковому зрізі – 29,1 %).

Порівняльні результати сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за пізнавальним критерієм представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за пізнавальним критерієм (початковий і прикінцевий зрізи)

| Рівень | Експериментальна група | | | | Контрольна група | | | |
|-------------|------------------------|------|------------------|------|------------------|------|------------------|------|
| | Початковий зріз | | Прикінцевий зріз | | Початковий зріз | | Прикінцевий зріз | |
| | к-сть | % | к-сть | % | к-сть | % | к-сть | % |
| Низький | 37 | 33,6 | 9 | 8,2 | 32 | 29,1 | 27 | 24,5 |
| Задовільний | 56 | 50,9 | 61 | 55,4 | 58 | 52,7 | 59 | 53,7 |
| Достатній | 17 | 15,5 | 40 | 36,4 | 20 | 18,2 | 24 | 21,8 |

Як бачимо з таблиці 3.2, в ЕГ достатнього рівня сформованості педагогічної рефлексії за пізнавальним критерієм досягло 36,4 % учителів гуманітарних спеціальностей (було – 15,5 %), задовільного – 55,4 % учителів (було – 50,9 %), на низькому стало 8,2% учителів (було – 33,6 %). У КГ на достатньому рівні перебувало 21,8 % учителів (було – 18,2 %), задовільному – 53,7 % (було – 52,7 %), низькому – 24,5 % (було – 29,1 %).

Порівняльні результати сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за операціональним критерієм представлено в таблиці 3.3.

Як бачимо з таблиці 3.3, в ЕГ достатнього рівня сформованості педагогічної рефлексії за операціональним критерієм досягло 40 % учителів гуманітарних спеціальностей (на початковому зрізі – 14,5 %), задовільного –

53,6 % учителів (на початковому зрізі – 56,4 %), на низькому залишилося 6,4% учителів (на початковому зрізі – 29,1 %). У КГ на достатньому рівні перебувало 22,7 % учителів (на початковому зрізі – 26,4 %), задовільному – 58,2 % (на початковому зрізі – 57,2 %), низькому – 22,7 % (на початковому зрізі – 26,4 %).

Таблиця 3.3

Рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за операціональним критерієм (початковий і прикінцевий зрізи)

| Рівень | Експериментальна група | | | | Контрольна група | | | |
|-------------|------------------------|------|------------------|------|------------------|------|------------------|------|
| | Початковий зріз | | Прикінцевий зріз | | Початковий зріз | | Прикінцевий зріз | |
| | к-сть | % | к-сть | % | к-сть | % | к-сть | % |
| Низький | 32 | 29,1 | 7 | 6,4 | 29 | 26,4 | 25 | 22,7 |
| Задовільний | 62 | 56,4 | 59 | 53,6 | 63 | 57,2 | 64 | 58,2 |
| Достатній | 16 | 14,5 | 44 | 40 | 18 | 16,4 | 21 | 19,1 |

Порівняльні результати сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за організаційним критерієм представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за організаційним критерієм (початковий і прикінцевий зрізи)

| Рівень | Експериментальна група | | | | Контрольна група | | | |
|-------------|------------------------|------|------------------|------|------------------|------|------------------|------|
| | Початковий зріз | | Прикінцевий зріз | | Початковий зріз | | Прикінцевий зріз | |
| | к-сть | % | к-сть | % | к-сть | % | к-сть | % |
| Низький | 28 | 25,5 | 6 | 5,5 | 28 | 25,5 | 24 | 21,8 |
| Задовільний | 57 | 51,8 | 55 | 50 | 59 | 53,6 | 60 | 54,6 |
| Достатній | 25 | 22,7 | 49 | 44,5 | 23 | 20,9 | 26 | 23,6 |

Як видно з таблиці 3.4, в ЕГ до достатнього рівня сформованості педагогічної рефлексії за організаційним критерієм піднялися 44,5 % учителів гуманітарних спеціальностей (було – 22,7 %), задовільного – 50 % учителів (було – 51,8 %), на низькому залишилося 5,5 % учителів (було – 25,5 %). Змінилися результати й у КГ: достатнього рівня досягли 23,6 % учителів (було – 20,9 %), задовільного – 54,6 % (було – 53,6 %), низький рівень зберігсь у 21,8 % учителів (було – 25,5 %).

Порівняльні дані сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей констатувального і формувального етапів експерименту подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Порівняльні результати рівнів сформованості педагогічної рефлексії
учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті
(початковий і прикінцевий зрізи, %)**

| Групи | Зрізи | Рівні | | |
|------------------|----------|-----------|-------------|---------|
| | | Достатній | Задовільний | Низький |
| Експериментальна | початк. | 18,2 | 52,7 | 29,1 |
| | прикінц. | 40,4 | 53,4 | 6,2 |
| Контрольна | початк. | 18,2 | 54,5 | 27,3 |
| | прикінц. | 21,8 | 55 | 23,2 |

Стан сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей на констатувальному етапі експерименту подано на рис. 3.2, після формувального етапу експерименту – на рис. 3.3.

Як видно з таблиці і рисунків, по завершенні формувального етапу експерименту значно змінилися результати рівнів сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. Так, в ЕГ показники достатнього рівня збільшилися на 22,2 % (у КГ – на 3,6 %), задовільного рівня – на 0,7 % (у КГ – на 0,5 %), а низького рівня зменшилися на 22,9 % (у КГ – на 4,1 %). Одержані результати свідчать про доцільність реалізації у закладах післядипломної освіти експериментальної методики формування

педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей з упровадженням визначених педагогічних умов.

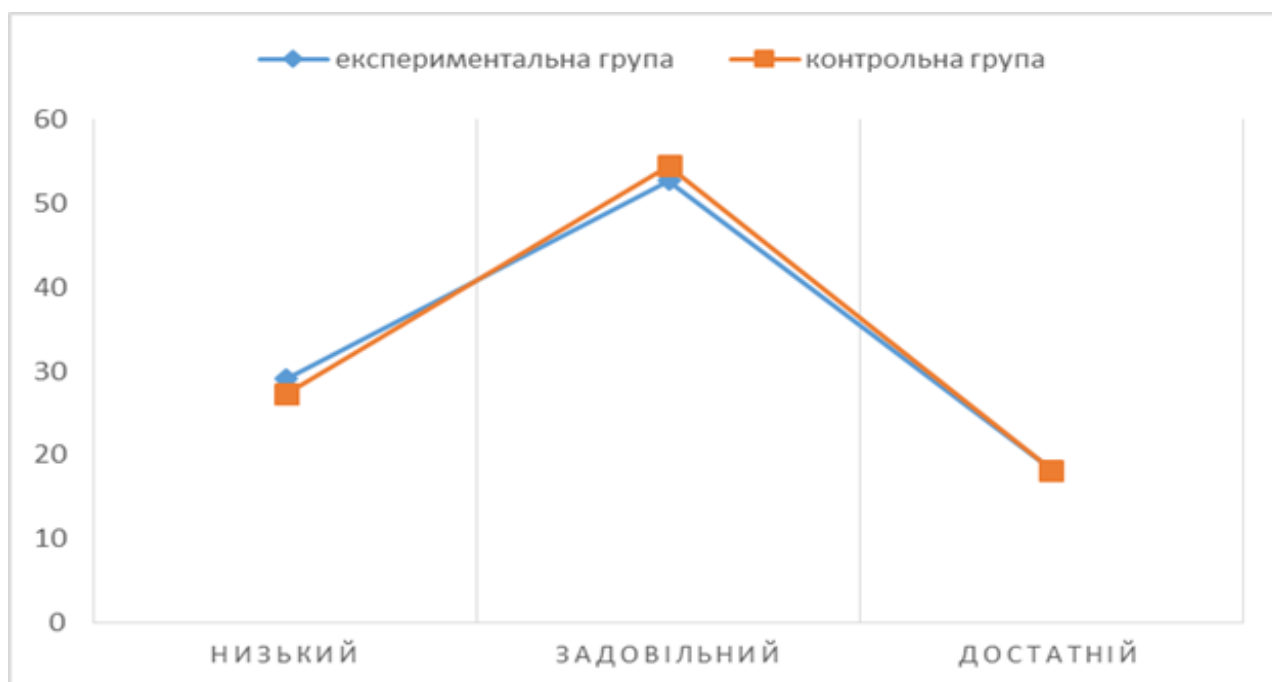


Рис. 3.2. Рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей на констатувальному етапі експерименту

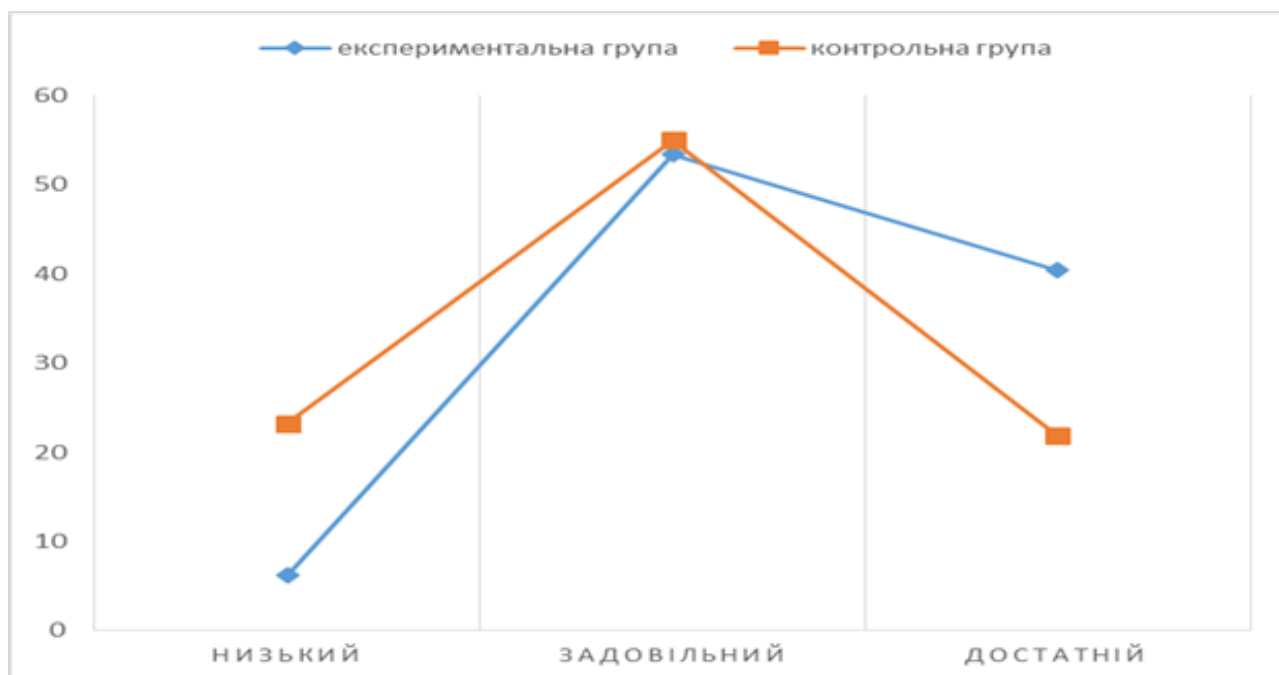


Рис. 3.3. Рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей на прикінцевому етапі експерименту

Для перевірки отриманих результатів на початковому і прикінцевому зрізах та підтвердження статистичної значущості було використано χ^2 -критерій Пірсона і λ -критерій Колмогорова-Смірнова (див. додаток Л).

Результати обчислень засвідчили, що розбіжності між результатами експериментальної і контрольної груп за критеріями Пірсона і Колмогорова-Смірнова по завершенні формувального етапу експерименту мали достовірний характер. Зазначене дало можливість дійти висновку, що процес формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті буде ефективним, якщо реалізувати експериментальну модель і методiku з упровадженням запропонованих педагогічних умов.

Висновки з третього розділу

Було розроблено модель формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, яка охоплювала такі взаємопов'язані етапи: когнітивно-мотиваційний, інтегративно-практичний, креативно-професійний.

Експериментальному освітньому процесу передував пропедевтичний етап, що мав за мету оновлення змістового наповнення післядипломної педагогічної освіти з позицій рефлексивної парадигми, забезпечення інтегративного підходу до освітнього процесу, розроблення навчально-методичного супроводу освітнього процесу, проведення методологічного семінару з викладачами, які були задіяні в експерименті.

Метою першого – когнітивно-мотиваційного – етапу було забезпечення позитивної мотивації учителів гуманітарних спеціальностей до роботи з формування педагогічної рефлексії у післядипломній освіті; озброєння вчителів системою знань про сутність понять «рефлексивність» і «рефлексія», зміст і структуру поняття «педагогічна рефлексія», ознайомлення з методиками діагностики і розвитку педагогічної рефлексії, актуалізація знань з гуманітарних дисциплін і методик їх навчання. Формами навчання виступили: індивідуальні, групові і колективні форми навчання в межах освітніх модулів психолого-педагогічного і методичного циклів із забезпеченням їх програмно-методичного супроводу («Психолого-педагогічні засади освітнього процесу в сучасних умовах», «Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям розвитку освіти

України», «Проблеми вдосконалення освітнього процесу відповідно до документів з реформування системи освіти України», «Розвиток навичок критичного мислення учнів», «Форми організації проблемного навчання як засобу формування пізнавальних і творчих здібностей учнів», «Використання інтерактивних стратегій при навчанні іншомовної лексики та граматики» та ін.) та інтегративного спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей». Методи навчання: рефлексивно зорієнтовані проблемні лекції, лекції-презентації, лекції-дискусії, лекції з використанням «мозкової атаки» («Рефлексивна парадигма шкільної освіти: філософський та технологічний складники», «Нова українська школа» і методика викладання іноземних мов», «Поняття «педагогічна рефлексія» або хто такий рефлексивний учитель?»), рефлексивні диспути і дискусії («Мотивація у педагогічній діяльності: рефлексивний підхід», «Стереотипи педагогічної діяльності»), рефлексивна інверсія («Хто такий переможець?»), проектна діяльність («Розвиток рефлексивних умінь учнів: теорія і практика», «Я і мій професійний імідж»), рефлексивні вправи («Мотивуй іншого», «Хто Я?», «Автопортрет», «Обмін», «Професійне Я» у променях сонця», «Чотири фрази»), психотехнічні вправи («Я-реальний учитель, Я-ідеальний учитель», «Мої досягнення»), рефлексивні методики («Вихід у рефлексивну позицію», «Який я учитель?», «Техніка розвитку індивідуальності»), рефлексивні прийоми («Схематизація», «Заборона», «Демонстрація», «Питання собі», «Аукціон недоліків»), мотиваційний рефлексивний тренінг, рефлексивний самоконтроль.

Метою другого – інтегративно-практичного – етапу було залучення вчителів гуманітарних спеціальностей до активної професійно-спрямованої рефлексивної діяльності, здійснюваної на основі інтегративного спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей», який передбачав формування вмінь рефлексивної діяльності як засобу особистісного та професійного розвитку (здійснення рефлексивного аналізу «на предмет», «на учня»; застосування типових рефлексивних операцій і дій, володіння технологіями налагодження зворотного зв'язку тощо) відповідно до структури педагогічної

рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей (інтелектуальний, діяльнісний, особистісний і міжособистісний компоненти). Методи навчання: рефлексивні вправи («Я – емоція», «Він – емоція», «Несправедлива образа», «Чи легко правильно слухати?», «Відгадай», «Відчуй іншого», «Фантом», «Фотокартка», «Педагогічний експрес», «Постав себе на місце іншого», «Дерево мого Я»), індивідуальна і групова рефлексія («Аналіз проблемної ситуації», «Важкий учень», «Рефлексивне коло запитань»), рефлексивний аналіз і розв'язання педагогічних ситуацій (case study), рефлексивні полілоги та інтерв'ю («Вибір конфліктної ситуації», «Урок»), рефлексивні технології («Рефлексивне коло», «Телеграма», «Анкета-газета»), рефлексивні ігри («Знайди вихід», «Reflexive game»), інтерактиви («Робота в парах», «Акваріум», «Мозкова атака», «Мікрофон»), психодраматичний етюд («Монолог»), психотехнічні ігри і вправи («Тиск», «Відкритість», «Другий план», «Дзеркало», «Поведінка в конфлікті та його розв'язання») тощо.

Метою третього – креативно-професійного – етапу було занурення вчителів в активну рефлексивну професійну діяльність у період педагогічної практики та в міжкурсовий період у післядипломній освіті; стимулювання творчого застосування сформованих рефлексивних умінь; поглиблення пізнавального інтересу до рефлексивної діяльності шляхом здійснення науково-дослідної діяльності і виступів на конференціях, участі в семінарах, тренінгах, фахових конкурсах, роботі куцзових і шкільних методичних об'єднань; стимулювання самостійності в підвищенні рівня педагогічної рефлексії. Методи і способи діяльності: педагогічна практика, рефлексивний аналіз діяльності вчителя на уроці, рефлексивні практики («Аналіз проведеного мною уроку», «Рефлексія способів оцінювання», «У мовному таборі»), рефлексивні бесіди («Рефлексивний погляд на проведений урок»), рефлексивні завдання («Рефлексія поведінки вчителя на уроці», «Рефлексія особистісних якостей», «Рефлексія зворотного зв'язку»), курсові роботи, індивідуальні проекти, електронне портфоліо, on-line-семінар із проблем професійного розвитку вчителів гуманітарних спеціальностей, віртуальні «круглі столи» («Рефлексія учителів на

різних етапах професійного становлення», «Рефлексія у профілактиці професійної деформації особистості вчителя»), мережеві проекти («Освітній веб-квест у рідномовній/іншомовній підготовці школярів», «Діагностика педагогічної рефлексії: методика та інструментарій», «Банк завдань і вправ із рефлексивним контекстом»), Інтернет-конференції («Рефлексивна парадигма сучасної шкільної освіти», «Роль педагогічної рефлексії в особистісному і професійному розвитку вчителя гуманітарних спеціальностей»), тематичні вебінари («Проблема дефіциту педагогічної рефлексії», «Рефлексивно-інноваційні методи актуалізації та розвитку педагогічної рефлексії»), рефлексивно-інноваційні семінари («Віртуальне освітнє середовище в навчанні історії», «Хмарні технології і їх дидактичні можливості»), тренінги («Учитель – вічний учень», «Я крокую до майстерності» «Кейс-технології на уроці», «Управління конфліктами», «Організація мережевої взаємодії та використання ресурсів Інтернету в освітньому процесі»), майстер-класи («Сучасний формат освітніх презентацій», «Проектна діяльність на уроках історії»), тематичні консультації («Новий учитель гуманітарних спеціальностей Нової української школи. Формула професійно-особистісного успіху», «Підвищення ефективності власних ресурсів учителя»), професійні конкурси («Учитель року»), конференції («Професійне і духовне зростання вчителя гуманітарних спеціальностей Нової української школи») спостереження, само- і взаємоаналіз, само- і взаємооцінювання; налаштування на саморозвиток і самореалізацію.

Основні положення третього розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора: [43-48; 65].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Аверина М.Н. Рефлексивная беседа как средство формирования и развития умений профессиональной педагогической рефлексии в процессе повышения квалификации URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnaya-beseda-kak-effektivnoe-sredstvo-formirovaniya-i-razvitiya-umeniy-professionalnoy-pedagogicheskoy-refleksii-v-protsesse>
2. Активные методы обучения : учеб.-метод. пособие / Под ред. Е.Р. Аргуновой, Р.Ф. Жукова, И.Г. Маричева. Москва : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2005. 104 с.
3. Атватер И. Я вас слушаю. Советы руководителю, как правильно слушать собеседника. Москва : Экономика, 1988. 111 с.
4. Баландин Р.К. 100 великих гениев. URL: <https://unotices.com/book.php?id=1757&page=26>
5. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с.
6. Богданова І.М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект : монографія. Одеса : ТЕС, 1999. 146 с.
7. Болтівець С.І. Андрагогіка. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В.Г. Кремень; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 22.
8. Василенко О.А., Сенча І.А. Математично-статистичні методи аналізу у прикладних дослідженнях: навч. посіб. Одеса : ОНАЗ ім. О.С. Попова, 2011. 166 с.
9. Веригина Н.А. Становление индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя в процессе практической подготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2006. 242 с.
10. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2011. 384 с.
11. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? Москва : АСТ, 2017. 240 с.
12. Горбенко З.П. Личностно-ориентированное образование в системе повышения квалификации учителей иностранных языков. *Сибирский учитель*. 2001. №6. С. 18-24.

13. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. Санкт-Петербург : Издательство ОМС, 1994. 192 с.
14. Деньга Н.М. Розвиток професійної рефлексії викладачів математичних дисциплін у системі методичної роботи педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2017. 275 с.
15. Змеев С.И. Основы андрагогики : учеб. пособие для вузов. Москва : Флинта, 1999. 152 с.
16. Карнелович М.М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования : пособие. Гродно : ГрГУ, 2009. 67 с.
17. Кашлев С.С. Организация рефлексивной деятельности студентов педагогического вуза. *Высшая школа*. 1998. № 2. С. 19-23.
18. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса : пособ. для педагогов. 2-е изд. Минск : Университетское, 2001. 95 с.
19. Кожуховская Л.С., Позняк И.В. Рефлексивные техники, методы и приемы. *Народная асвета*. 2009. № 4. URL: <http://www.n-asveta.com/dadatki/kozuhovskaya.pdf>
20. Кравців О. Рефлексивний тренінг. *Психологія і суспільство*. 2007. № 3. С. 145-148.
21. Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий профессионального развития учителя : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 1997. – 24 с.
22. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 2002. 48 с.
23. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 127 с.
24. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус, 1980. 334 с.
25. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г.С. Пьянкова. Красноярск, 2012. 125 с.
26. Маркова А.К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.

27. Марусинець М. Рефлексивний тренінг як засіб формування професійних здатностей педагога. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v4/i9/18.pdf>
28. Марусинець М.М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Івано-Франківськ, 2012. 454 с.
29. Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модельної технології навчання у формуванні професійної компетенції майбутніх учителів англійської мови і літератури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Одеса, 2004. 273 с.
30. Метаева В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2006. 357 с.
31. Мирончук Н.М. Самомотивація як складова самоорганізації викладача у професійній діяльності. *Проблеми освіти* : зб. наук. праць. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. Вип. 88, Ч. 2. С. 65-74.
32. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – Москва : Педагогика, 1990. – 104 с.
33. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>
34. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 128 с.
35. Павелків К.М. Основи рефлексивної культури сучасного вчителя: програма спецкурсу та методичні рекомендації [для студ. філологічних спец. вищих пед. навч. закл.]. Рівне : РДГУ, 2010. 27 с.
36. Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов = In-Service Teacher Professional Development / Керівники проекту: О. Коваленко, О. Шаленко. URL: <https://ru.scribd.com/document/340654715/In-Service-Teacher-Professional-Development-Coursebook-2012>
37. Практическая андрагогика : метод. пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / Под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. Санкт-Петербург : ГНУ «ИОВ РАО», 2003. 406 с.

- 38.Пушкар Т.М. Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2016. 262 с.
- 39.Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Москва: Прогресс, 1990. 640 с.
- 40.Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотерапевтические упражнения, коррекционные программы. Москва : Новая школа,1995. 144 с.
- 41.Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании. Москва : Нар. образование, 1996. 110 с.
- 42.Семенов О., Грищенко О. Интегративні основи розвитку педагогічної майстерності вчителя гуманітарних дисциплін : посібник. Київ, 2015. 217 с.
- 43.Сенчина Н.Г. Модель формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету*. 2018. Вип. LXXXII. Т.3. С. 184-190.
- 44.Сенчина Н.Г. Післядипломна підготовка вчителів гуманітарних спеціальностей як складник неперервної педагогічної освіти. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі*: м-ли III Міжн. конгрес (Одеса, 18-21 травня 2017 р.). Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 21.
- 45.Сенчина Н.Г. Рефлексивне і нерефлексивне слухання як педагогічні техніки. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України*: м-ли VI Міжн. наук.-практ. конф. (м. Київ, 20 березня 2018 р.). Київ : НАУ, 2018. С. 140-141.
- 46.Сенчина Н.Г. Рефлексивний підхід до організації практичних занять у педагогічному ВНЗ. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура*: м-ли V Міжн. наук.-практ. конф. (Київ, 16-17 листопада 2017 р.). Київ : НАУ, 2017. С. 340-345.
- 47.Сенчина Н.Г. Рефлексивний тренінг як метод розвитку педагогічної рефлексії вчителя в системі післядипломної освіти. *Психологія і педагогіка: актуальні*

- питання*: м-ли Міжн. наук.-практ. конф. (Харків, 13-14 квітня 2018 р.). Харків, 2018. С. 43-47.
48. Сенчина Н.Г. Формирование педагогической рефлексии учителей гуманитарных дисциплин в последипломном образовании: межличностный компоненту. *The Unity of science* (Austria). August, 2018. P. 30-33.
49. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг : практ. руководство. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 233 с.
50. Сидорчук Н.Л. Педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 294 с.
51. Степанов С.Ю. Акмеологические парадоксы. *Акмеология*. 1997. № 1. С. 11-17.
52. Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01. Таганрог, 2006. 381 с.
53. Стеценко И.А., Лазовой А.Ю. Педагогическая технология подготовки учителя к рефлексивной деятельности. *Известия ТРТУ Тематический выпуск*. С. 171-176.
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-tehnologiya-podgotovki-uchitelya-k-refleksivnoy-deyatelnosti>
54. Тубельский А.Н. Для чего и как мы учим: необходимо изменить содержание общего образования. *Школьные технологии*. 2001. № 5. С. 123-136.
55. Ушева Т.Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся : методическое пособие. Красноярск, 2007. 88 с.
56. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. Санкт-Петербург : Изд-во Питер, 2001. 544 с.
57. Шамова Т.И. Самостоятельно, по индивидуальной программе. *Народное образование*. 1998. № 9. С. 74-84.
58. Юрова Т.В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития : монография. Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2008. 223 с.
59. Continuing Professional Development. Framework for teachers. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD%20framework%20for%20teachers_WEB.PDF

60. Green C. Tanner R. *Tasks for Teacher Education: A Reflective Approach* (Coursebook). Addison Wesley Publishing Company, 1998. 144 p.
61. Green C. Tanner R. *Tasks for Teacher Education: A Reflective Approach* (Trainers' Book). Pearson Education Limited, 2004. 97 p.
62. *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. – Oxford Further Education Unit, 1988. URL: <https://thoughtsmostlyaboutlearning.files.wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf>
63. Posner G. J. *Field Experience: A Guide to Reflective Teaching*. 4th ed. White Plains, N.Y. : Longman, 1996. 68 p.
64. Russel P., Spafford J. Teachers' reflectivity in getting professional wisdom. *Journal of Teacher Education*. 1983. V. 35. P. 12.
65. Senchyna N. Reflective practice as pedagogical technology in teachers' graduate studies. *World science news: Proceedings of XVI International scientific conference* (Morrisville, 9 березня 2018 р.). Morrisville : Lulu Press, 2018. P.107-109.
66. Shermis S. *Critical thinking: helping students learn reflectively*. Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, 1992. 92 p.
67. Valli L. *The Question of Quality and Content in Reflective Teaching*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston, 1990. 96 p.
68. Woolfolk A. *Educational psychology*. 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc., 1987. 623 p.

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, що дозволило обґрунтувати і побудувати модель забезпечення цього процесу, визначити та експериментально перевірити педагогічні умови в системі післядипломної педагогічної освіти.

1. У процесі дослідження було з'ясовано, що ключове завдання сучасної післядипломної педагогічної освіти полягає в забезпеченні здатності вчителя до самовдосконалення і саморозвитку на основі рефлексії своєї діяльності. Педагогічну рефлексію учителів гуманітарних спеціальностей визначаємо як інтегральне особистісне утворення, механізм професійного самовдосконалення і самоактуалізації, що виявляється в здатності вчителя займати аналітичну позицію до своєї професійної діяльності і себе як її суб'єкта з урахуванням розвивального потенціалу гуманітарних дисциплін. Сутність педагогічної рефлексії учителя гуманітарних спеціальностей – процес пізнання педагогом себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних професійно значущих якостей і знань, самооцінка і коригування власної професійної педагогічної діяльності, встановлення та підтримання міжособистісних стосунків (з учнями, колегами). Специфіка педагогічної рефлексії учителя гуманітарних спеціальностей полягає у його здатності визначити й осмислити місце і роль предметів гуманітарного циклу в духовному становленні особистості школяра, в розвитку когнітивних, діяльнісних та емоційних складників, у формуванні критичності, креативності, інноваційності мислення, у здатності сформувати рефлексивне освітнє середовище, в якому б здійснювався саморозвиток особистості школяра на основі гуманітарних дисциплін. Педагогічна рефлексія вчителів гуманітарних спеціальностей – здатність, яку можливо розвивати, і найбільш ефективно цей розвиток відбувається в умовах спеціально організованої діяльності, зокрема в післядипломній освіті.

2. Зважаючи на специфіку професійної діяльності вчителів гуманітарних спеціальностей і їхніх професійно значущих якостей (відкритість до

нестандартного мислення учнів, уміння приймати різні суперечливі думки, бути толерантними та неупередженими; зорієнтованість на пізнання особистості учня, його внутрішнього світу й індивідуальних здібностей; особлива вага комунікативних та інтерактивних умінь; емоційна культура; здатність до встановлення контакту і розвитку комунікабельності тощо), було виокремлено й обґрунтовано такі компоненти пелагічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей: особистісний, інтелектуальний, діяльнісний, міжособистісний.

Визначено критерії із відповідними показниками сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей: мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, операціональний, організаційний; подано якісні характеристики рівнів сформованості (достатній, задовільний, низький) педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей.

3. Доведено, що формування пелагічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті відбувається ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: зорієнтованість змісту післядипломної освіти на цілеспрямовану актуалізацію педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей; організація рефлексивного освітнього середовища в системі післядипломної освіти; впровадження активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання у курсовий і міжкурсний періоди; забезпечення домінантної ролі рефлексивного практикуму у формуванні педагогічної рефлексії учителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті.

4. За результатами констатувального етапу експерименту розроблено й апробовано модель і експериментальну методику формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, яка передбачала проведення цілеспрямованої роботи, що відбувалася поетапно (когнітивно-мотиваційний, інтегративно-практичний, креативно-професійний етапи), із комплексним упровадженням визначених педагогічних умов на кожному з етапів експериментального освітнього процесу.

Метою когнітивно-мотиваційного етапу було забезпечення позитивної мотивації учителів гуманітарних спеціальностей до роботи з формування

педагогічної рефлексії у післядипломній освіті; озброєння вчителів системою знань про сутність понять «рефлексивність» і «рефлексія», зміст і структуру поняття «педагогічна рефлексія», ознайомлення з методиками діагностики і розвитку педагогічної рефлексії, актуалізація знань з гуманітарних дисциплін і методик їх навчання. Метою інтегративно-практичного етапу було залучення вчителів до активної професійно-спрямованої рефлексивної діяльності, здійснюваної на основі інтегративного спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей», який передбачав формування умінь рефлексивної діяльності як засобу їхнього особистісного і професійного розвитку. Метою креативно-професійного етапу було занурення вчителів гуманітарних спеціальностей в активну рефлексивну професійну діяльність у період педагогічної практики та в міжкурсовий період у післядипломній освіті; стимулювання творчого застосування сформованих рефлексивних умінь; поглиблення пізнавального інтересу до рефлексивної діяльності шляхом здійснення науково-дослідної діяльності, участі в семінарах, тренінгах, фахових конкурсах, роботі кущових і шкільних методичних об'єднань, стимулювання самостійності в підвищенні рівня педагогічної рефлексії. Формами навчання виступили індивідуальні, групові й колективні форми роботи на заняттях у межах освітніх модулів психолого-педагогічної і методичної підготовки («Психолого-педагогічні засади освітнього процесу в сучасних умовах», «Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям розвитку освіти України», «Проблеми вдосконалення освітнього процесу відповідно до документів з реформування системи освіти України», «Розвиток навичок критичного мислення учнів», «Форми організації проблемного навчання як засобу формування пізнавальних і творчих здібностей учнів», «Використання інтерактивних стратегій при навчанні іншомовної лексики та граматики» тощо), експериментального інтегративного спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей», педагогічна практика в курсовий і міжкурсовий періоди в післядипломній освіті. Провідні методи навчання: рефлексивно зорієнтовані проблемні лекції, лекції-презентації, лекції-дискусії,

лекції з використанням «мозкової атаки» рефлексивні диспути, дискусії і полілоги, індивідуальна і групова рефлексія, рефлексивні інверсії та інтерв'ю, проектна діяльність, рефлексивні і психотехнічні вправи, мотиваційний рефлексивний тренінг, рефлексивний аналіз і розв'язання педагогічних ситуацій (case study), інтерактиви, рефлексивні, психодраматичні і психотехнічні ігри, рефлексивний аналіз уроку, ведення електронного портфоліо, on-line-семінари, віртуальні «круглі столи», мережеві проекти, тематичні вебінари, рефлексивно-інноваційні семінари, тренінги, майстер-класи, професійні конкурси, спостереження, само- і взаємоаналіз, само- і взаємооцінювання; налаштування на саморозвиток і самореалізацію.

Встановлено, що впровадження моделі та експериментальної методики формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті дозволило досягти позитивних змін у рівнях сформованості вчителів експериментальної групи порівняно з контрольною. Так, в ЕГ достатній рівень збільшився з 18,2 % до 40,4 %, задовільний – із 52,7 % до 53,4 %, низький зменшився з 29,1 % до 6,2 %. У КГ достатнього рівня досягли 21,8 % учителів (було – 18,2 %), задовільного – 55 % (було – 54,5 %), низький рівень зберігсь у 23,2 % учителів (було – 27,3 %).

Проведене дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей. До перспективних напрямів подальших наукових досліджень віднесено розроблення теоретичних засад, моделі і методики роботи з формування педагогічної рефлексії як основи професійного становлення майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки.

Додаток А

Анкета «Рефлексія у педагогічній діяльності»

Шановні колеги!

Просимо Вас взяти участь у дослідженні, що спрямоване на вдосконалення методики формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей. Ваші відверті й вичерпні відповіді сприятимуть оптимізації процесу формування педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Стаж педагогічної діяльності _____ років
Навчальний предмет, який Ви викладаєте _____

1. Пригадайте, де ви вперше почули слово «рефлексія»

2. Чи знайомі Ви з поняттям «рефлексія»? Дайте визначення цього поняття. У чому полягає його зміст?
 - а) так знайомий, можу дати визначення _____
 - б) знайомий, але чітко сформулювати визначення не можу;
 - в) ні, не знайомий, але щось про нього чув;
 - г) ніколи про таке поняття не чув.
3. У чому, на Ваш погляд, полягає сутність поняття «педагогічна рефлексія»?

4. Чи необхідна для вчителя сучасної української школи розвинена педагогічна рефлексія?
 - а) вкрай необхідна;
 - б) необхідна значною мірою;
 - в) бажана, але не обов'язкова;
 - г) не можу відповісти.
5. Чи сформована у Вас схильність до рефлексування, якщо так, у чому вона виявляється? _____
6. Оцініть за п'ятибальною шкалою Ваш особистий досвід і вміння в таких галузях (викресліть необхідну оцінку):
 - а) усвідомлення власних інтелектуальних якостей, визначення підстав діяльності, оцінка власної позиції, вміння прогнозувати подальший перебіг дій, вміння повертатися назад і оцінювати правильність обраного плану **1 2 3 4 5**;
 - б) здатність до комунікації, взаємодії і співпраці, спроможність впливати на учнів і колег, прагнення й уміння подивитися на себе очима інших людей, оцінити себе з погляду інших **1 2 3 4 5**;

в) прагнення зрозуміти сутність педагогічних явищ і процесів, усвідомити закономірності перебігу педагогічної діяльності, вміння спланувати, організувати, правильно оцінити і вчасно скоригувати свою діяльність **1 2 3 4 5**;

г) прагнення самопізнання; здатність до оволодіння власними психоемоційними станами і поведінкою; здатність до саморегуляції і самоактуалізації **1 2 3 4 5**.

7. Визначте аспекти своєї професійної діяльності, у яких найчастіше добігаєте рефлексії:

| Аспект діяльності | Ранг |
|--|------|
| Забезпечення змістового та операціонального боків уроку та інших форм освітнього процесу | |
| Визначення стратегії і тактики взаємодії і спілкування з учнями і колегами | |
| Планування особистісного саморозвитку | |
| Пізнання себе як професіонала | |

8. Скільки часу на тиждень ви приділяєте розвитку рефлексії? _____

9. Чи хотіли б ви підвищити рівень педагогічної рефлексії у післядипломній освіті? _____

10. Наскільки важливими, на Ваш погляд, є такі напрями формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті (зробіть ранжування за ступенем важливості):

- а) вирішення різноманітних завдань із проблемно-конфліктним змістом;
- б) забезпечення мотивації учителів до педагогічної рефлексії;
- в) методи групової психотерапії (групова дискусія тощо);
- г) забезпечення знань щодо сутності понять «рефлексія» і «педагогічна рефлексія»;
- г) удосконалення методичних знань і вмінь за фахом;
- д) проведення інтегрованого рефлексивного практикуму;
- е) організація самостійної науково-дослідної роботи вчителів;
- е) робота щодо формування професійно значущих якостей учителів.

| | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. |
| | | | | | | | |

11. Напишіть, будь ласка, Ваші пропозиції щодо оптимізації процесу формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті:

- а) _____
- б) _____
- в) _____

Щиро дякуємо за допомогу!

Додаток Б

Діагностувальний інструментарій для перевірки сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за мотиваційно-ціннісним критерієм

Додаток Б.1

Тест «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в модифікації А. Реана)

Призначення. Методика може застосовуватися для діагностики мотивації професійної діяльності. В основу методики покладена концепція внутрішньої і зовнішньої мотивації.

Інструкція. Прочитайте наведені нижче мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значимості для вас за п'ятибальною шкалою.

Шкала мотивів професійної діяльності

| Мотив | Незначною мірою | Досить незначною мірою | Невеликою і немалою мірою | Досить великою мірою | Великою мірою |
|--|--------------------|------------------------------|---------------------------------|----------------------------|------------------|
| 1. Грошовий заробіток | | | | | |
| 2. Прагнення до просування кар'єрною драбиною | | | | | |
| 3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег | | | | | |
| 4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей | | | | | |
| 5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших | | | | | |
| 6. Задоволення від самого процесу і результату роботи | | | | | |
| 7. Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності | | | | | |

Обробка результатів

Підрховуються показники внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) мотивації відповідно до таких ключів.

$$\text{ВМ} = (\text{оцінка п.6} + \text{оцінка п.7}) / 2$$

$$\text{ЗПМ} = (\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5}) / 3$$

$$\text{ЗНМ} = (\text{оцінка п.3} + \text{оцінка п.4}) / 2$$

Показником вираження кожного типу мотивації буде число в межах від 1 до 5 (можливе й дробове число).

Інтерпретація результатів

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс – це тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ та ЗНМ.

Достатній рівень: ВМ > ЗПМ > ЗНМ і ВМ = ЗПМ > ЗНМ.

Задовільний рівень: ЗПМ > ВМ > ЗНМ

Низький рівень: ЗНМ > ЗПМ > ВМ, ЗНМ = ЗПМ > ВМ

Додаток Б.2

Тест на визначення самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії

(автори М. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов)

Призначення. Методика спрямована на вивчення рівня онтогенетичної рефлексії, передбачає аналіз минулих помилок, успішного і неуспішного досвіду життєдіяльності.

Інструкція. Нижче наведено запитання, на які необхідно відповідати в такий спосіб: «так» (+) у випадку позитивної відповіді; «ні» (-) у разі негативної відповіді; «не знаю» (0), якщо сумнівається у відповіді.

Питальник:

1. Чи траплялося вам колись зробити життєву помилку, результати якої ви відчували протягом кількох місяців або років?
2. Чи можна було уникнути цієї помилки?
3. Чи бувало так, що ви наполягали на власній думці, коли не були впевнені на 100% у її правильності?
4. Чи розповідали ви кому-небудь із близьких про свою найбільшу життєву помилку?
5. Чи вважаєте ви, що в певному віці характер людини вже не може змінитися?
6. Якщо хтось зробив вам невелику прикрість, чи можете ви швидко забути про це й перейти до звичного спілкування з цією людиною?
7. Чи вважаєте ви інколи себе невдахою?
8. Чи вважаєте ви себе людиною з великим почуттям гумору?
9. Якби ви могли змінити найважливіші події у минулому, чи побудували б ви своє життя інакше?
10. Чи правда, що в прийнятті щоденних особистих рішень ви більше керуетесь не розумом, а емоціями?
11. Чи важко вам дається прийняття простих рішень з питань, які щоденно ставить життя?
12. Чи користувалися ви порадою або допомогою людей, які не входять до кола найближчих, при прийнятті життєво важливих рішень?
13. Чи часто ви повертаєтеся в спогадах до хвилин, які були для вас неприємними?
14. Чи задоволені ви собою як особистістю?
15. Чи траплялося вам просити у когось пробачення, хоча ви не вважали себе винуватим?

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | 14. | 15. |
| | | | | | | | | | | | | | | |

Обробка й інтерпретація результатів

За кожну відповідь «так» на запитання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 і «ні» на запитання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 ви одержуєте по 10 балів. За кожну відповідь «не знаю» – 5 балів. Підрахуйте загальну кількість балів.

Низький рівень: 100-150 балів – повна відсутність рефлексії минулого досвіду. Ви володієте винятковою здатністю ускладнювати собі життя. Вашими рішеннями незадоволені ані ви, ані ваше оточення. Для виправлення ситуації необхідно краще обмірковувати свої рішення, аналізувати помилки і знайти добрих порадників із складних життєвих ситуацій.

Задовільний рівень: 50-99 балів – рефлексія зі знаком «-». Підсумком минулих помилок стає страх перед учиненням нових. Ваша обережність, що є результатом минулих життєвих помилок, не завжди є гарантією повного життєвого успіху. Можливо те, що ви вважаєте зробленою у минулому помилкою, є сигналом про те, що ви змінилися. Ваш критичний розум іноді заважає реалізації ваших глибоких бажань.

Достатній рівень: 0-49 балів – рефлексія зі знаком «+», аналіз здійсненого і рух уперед. Найближчим часом вам не загрожує небезпека зробити життєву помилку. Гарантія цього – ви самі. У вас є багато рис, якими володіють люди зі здібностями до хорошого планування і передбачення власного майбутнього. Ви відчуваєте себе творцем власного життя.

Додаток Б.3

Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності

(питальник А. Карпова)

Методика діагностики рефлексивності (питальник А. Карпова,) призначена для визначення рівня розвитку рефлексії особистості.

Інструкція. Вам належить дати відповіді на кілька тверджень питальника. У бланку відповідей напроти номера запитання проставте, будь ласка, цифру, що відповідає варіанту вашої відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – швидше невірно; 4 – не знаю; 5 – швидше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно. Довго не замислюйтесь над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може.

Твердження

1. Прочитавши гарну книгу, я потім завжди довго думаю про неї; мені хочеться з ким-небудь її обговорити.
2. Перед тим як зателефонувати у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
3. Припустившись промаху, я довго не можу відволіктися від думки про нього.
4. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, трапляється, що мені раптом стає цікаво пригадати, що слугувало початком ланцюжка думок.

замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей, тобто 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1.

Ключ до тесту-питальника рефлексивності А. Карпова.

Переведення тестових балів у стени 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

| Стени | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------|---------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| Бали | 80 і нижче | 81 – 100 | 101 – 107 | 108 – 113 | 114 – 122 | 123 – 130 | 131 – 139 | 140 – 147 | 148 – 156 | 157 – 171 | 172 і вище |

Інтерпретація результатів. При інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації отриманих результатів на три основні категорії.

Достатній рівень рефлексивності (8-10 стенив) – респондент схильний звертатися до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей, з'ясовувати причини і наслідки своїх дій як у минулому, так і в сьогоденні і майбутньому. Йому властиво обдумувати свою діяльність у найдрібніших деталях, ретельно її планувати і прогнозувати всі можливі наслідки; легше зрозуміти іншого, поставити себе на його місце, передбачити його поведінку. Респондент характеризується здатністю зрозуміти, що думають про нього інші люди.

Задовільний рівень рефлексивності (4-7 стенив) – респондент схильний періодично звертатися до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей, з'ясовувати причини і наслідки окремих своїх дій як у минулому, так і в сьогоденні і майбутньому. Йому властиво обдумувати свою діяльність у цілому, планувати і прогнозувати її наслідки. Респондент може зрозуміти іншого, поставити себе на його місце, в окремих випадках – передбачити поведінку іншої людини, здатен зрозуміти, що думають про нього інші люди.

Низький рівень рефлексивності (0-3 стени) – респонденту меншою мірою властиво замислюватися над власною діяльністю і вчинками інших людей, з'ясовувати причини і наслідки своїх дій як у минулому, так і в сьогоденні і майбутньому. Він рідко обмірковує свою діяльність у найдрібніших деталях, йому складно прогнозувати можливі наслідки. Такому респонденту важко постановити себе на місце іншого, складно передбачити поведінку іншої людини.

Додаток Б.4

Тестова методика визначення рефлексивності мислення

(О. Анісімов)

Інструкція. Прочитайте уважно кожне з наведених нижче запитань і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, яку відповідь ви обираєте (варіант літерної відповіді в питаннях 5, 6 обведіть колом).

5 – ніколи;

4 – нечасто;

3 – у міру необхідності;

2 – часто;

1 – завжди.

Текст методики

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Як часто ви повертаєтеся до аналізу ходу рішення педагогічної проблеми, якщо ви її вже вирішили? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Як часто ви віддаєте перевагу переходу від рішення до аналізу ходу рішення педагогічної проблеми, якщо вона дуже складна? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Як часто, аналізуючи хід рішення педагогічної проблеми, ви шукаєте причину утруднення в способі розумової діяльності? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Як часто, аналізуючи хід рішення педагогічної проблеми, ви шукаєте причину утруднення в самому собі? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Як ви вважаєте за краще вчинити, якщо зазнаєте невдачі в аналізі ходу рішення задачі? | а) відійти від задачі і зайнятися іншим | | | | |
| | б) наполегливо продовжувати спроби вирішення | | | | |
| | в) шукати «темні місця» і «прояснювати» їх для себе шляхом звернення до словників, навчальних посібників і т. ін. | | | | |
| | г) залучати до аналізу інших людей | | | | |
| 6. Як ви ставитеся до перспективи участі в спільному з іншими людьми вирішенні, якщо для вас дуже важлива поставлена задача? | а) не входжу в спільний пошук | | | | |
| | б) інколи входжу в спільний пошук | | | | |
| | в) в міру необхідності входжу в спільний пошук | | | | |
| | г) часто входжу в спільний пошук | | | | |
| 7. Як часто ви намагаєтеся бути лідером в організації пошуку причин і зняття утруднення, якщо в спільному пошуку вирішення виникли труднощі? | а) завжди входжу в спільний пошук | | | | |
| | б) часто входжу в спільний пошук | | | | |
| | в) в міру необхідності входжу в спільний пошук | | | | |
| | г) інколи входжу в спільний пошук | | | | |
| 8. Як часто ви зберігаєте активність у колективній організації зняття утруднення, якщо в спільному пошуку вирішення виникли труднощі і вам здається, що ваша активність недооцінюється і навіть ігнорується? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Обробка результатів

Рівень рефлексивності мислення підраховується шляхом додавання балів за запитання 1, 2, 3, 5 (max – 18 балів, min – 0 балів).

Рівень самокритичності особистості визначається кількістю балів за запитання 4 (max – 4 бали, min – 0 балів).

Рівень колективності особистості – сумою балів за запитання 5, 6, 7, 8 (max – 19 балів, min – 0 балів).

Ключ

| Відповідь | Номер питання | | | | | | | |
|-----------|---------------|---|---|---|-----|-----|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1 | 4 | 4 | 6 | 4 | А-0 | А-1 | 4 | 6 |
| 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | Б-1 | Б-2 | 3 | 4 |
| 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | В-2 | В-3 | 2 | 2 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | Г-3 | Г-4 | 1 | 1 |
| 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | Д-4 | Д-5 | 0 | 0 |

Інтерпретація результатів. При інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації отриманих результатів на три основні категорії.

Достатній рівень (30-41 балів) – свідчить про критичність мислення респондента, а також про достатньо високий рівень рефлексивності мислення (зокрема, сформованості індивідуальної та колективної форм рефлексії мисленнєвої діяльності).

Задовільний рівень (14-29 балів) – свідчить про певну критичність мислення респондента, а також про середній рівень рефлексивності мислення.

Низький рівень (0-13 балів) – свідчить про некритичність мислення і нерозвиненість індивідуальної та колективної рефлексії мисленнєвої діяльності.

Додаток Б.5**Тест «Готовність до саморозвитку»**

(Т. Ратанова, Н. Шляхта)

Інструкція. Візьміть аркуш паперу. Прочитайте кожне твердження в завданні. Оцініть, наскільки це твердження вірне для вас. Якщо вірне, навпроти номера поставте знак «+», якщо невірне, то знак «-». Якщо не знаєте, як відповісти, поставте знак питання «?». Остання відповідь допускається тільки в крайніх випадках. Прочитайте ще раз інструкцію і починайте працювати.

Твердження

1. У мене з'являється бажання більше дізнатися про себе.
2. Я вважаю, що в мене немає необхідності в чомусь змінюватись.
3. Я впевнений(а) у своїх силах.
4. Я вірю, що задумане мною здійсниться.
5. У мене немає бажання знати свої позитивні і негативні сторони.
6. У своїх планах я частіше сподіваюся на удачу, ніж на себе.
7. Я хочу краще й ефективніше працювати.
8. Коли потрібно, я вмію змусити і змінити себе.
9. Мої невдачі багато в чому пов'язані з невмінням це робити.
10. Мене цікавить думка інших про мої якості та можливості.
11. Мені важко самотійно домогтися задуманого і виховати себе.
12. У будь-якій справі я боюся невдач і помилок.
13. Мої здібності і вміння відповідають вимогам моєї професії.
14. Обставини сильніші за мене, навіть якщо я дуже хочу щось зробити.

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | 14. |
| | | | | | | | | | | | | | |

Обробка результатів

Підрахуйте кількість збігів, тобто варіантів, коли ваша відповідь збігається зі значенням ключа. Якщо у відповіді знак питання, то збігу немає.

Ключ

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | 14. |
| + | - | + | + | - | - | + | + | + | + | - | + | - | - |

Щоб визначити значення вашої готовності «хочу знати себе», потрібно підрахувати кількість збігів тільки за твердженнями з номерами: 1, 2, 5, 7, 9, 10, 13. Максимальне значення готовності знати себе (ГЗС) може дорівнювати 7 балам.

Таким самим способом визначте значення готовності «можу самовдосконалюватися» (ГМС), підраховавши кількість збігів за твердженнями: 3, 4, 6, 8, 11, 12, 14. Максимум 7 балів.

Аналіз результатів

Отримані значення переносяться на графік (див. нижче): по горизонталі відкладається значення ГЗС («хочу знати себе»), а по вертикалі – значення ГМС («можу самовдосконалюватися»). За двома координатами відзначте на графіку точку, яка потрапляє в один з квадратів: А, Б, В, Г. «Попадання» у відповідний квадрат на графіку – це один з ваших станів у теперішній час:

А – «можу вдосконалюватись», але «не хочу знати себе»;

Б – «хочу знати себе» і «можу змінитися»;

В – «не хочу знати себе» і «не хочу змінюватись»;

Г – «хочу знати себе», але «не можу себе змінити».

Інтерпретація можливих поєднань

Достатній рівень

квадрат Б: Обидві потреби достатньо великі, що свідчить про те, що ви володієте великими можливостями в самовдосконаленні, і не тільки можливостями, а й здатністю до реальних змін.

Задовільний рівень

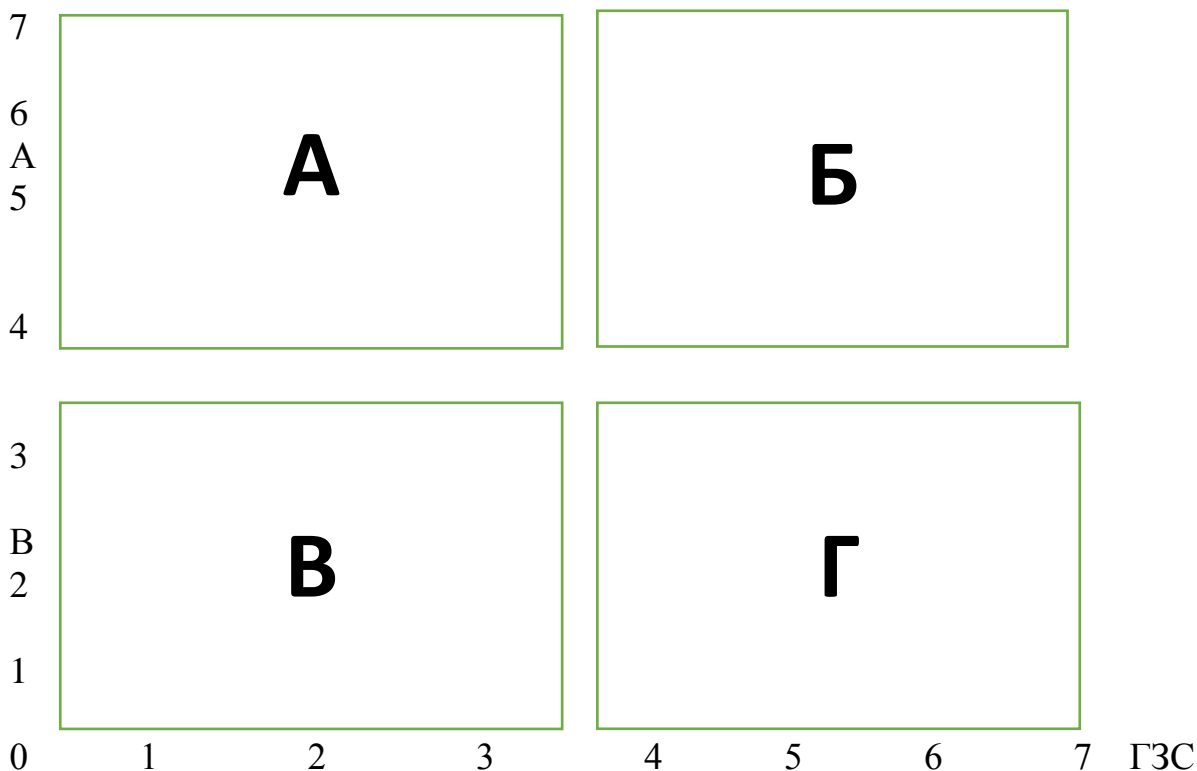
квадрат Г: Таке поєднання означає, що ви бажаєте знати більше про себе, але ще добре не володієте навичками самовдосконалення. Труднощі в самовихованні не повинні викликати у вас таку реакцію: «не виходить, значить не буду робити». Подивіться уважніше на твердження за ГМС, які не збіглися у відповідях з «ключем». Аналіз покаже, де і над чим треба працювати.

квадрат А: ваше значення ГЗС менше, ніж ГМС, тобто ви маєте більше можливостей до саморозвитку, ніж бажання пізнати себе. Професіоналізм досягається насамперед із знаходження свого індивідуального стилю діяльності, а це без самопізнання неможливо.

Низький рівень

квадрат В: обидві потреби досить низькі. Ваш аналіз повинен бути спрямований на ті твердження, які не дали у відповідях збіги з «ключем». Уважно спостерігайте за собою, попросіть про це колег. Намагайтеся зрозуміти, де більше труднощів, де перешкода на шляху до саморозвитку.

ГМС



Додаток Б.6

Тест на оцінку педагогічної рефлексії
(за Н. Веригіною, модифіковано автором)

Інструкція. Прочитайте твердження і оберіть варіант відповіді.

Твердження

1. Я вважаю, що перед початком роботи слід створити цілісне уявлення про майбутню діяльність: а) ні; б) можливо; в) так.
2. Створюючи цілісне уявлення про підготовлюваний виступ (урок, виховний захід тощо), я зазвичай застосовую таке: а) читаю конспект; б) детально розбираю структуру і зміст виступу; в) програю різні варіанти, обираючи кращий (оптимальний).
3. Відпрацьовуючи деталі уроку або заходу, я співвідношу їх з моїми уявленнями про темп, ритм, місце окремих деталей у цілому: а) ні; б) можливо; в) так.
4. Від самого початку я точно визначаю хід виступу, уроку, заходу (що і коли сказати, кого і коли запитати тощо) і намагаюся його не змінювати: а) ні; б) можливо; в) так.

5. Підготувавши усний виступ (урок, захід), я зазвичай програю його, коригую окремі деталі, виходячи з власних уявлень про особливості його проведення: *а) ні; б) можливо; в) так.*
6. У публічному виступі (на семінарі, конференції тощо) я намагаюся донести до слухачів зміст, регулюючи особливості власного виступу (звучання голосу, темп тощо): *а) ні; б) можливо; в) так.*
7. Мені не важко уявити і пригадати якийсь емоційний настрій, почуття, пережите в певній ситуації, а також мої думки про зміст виконаної роботи, і її особливості: *а) ні; б) можливо; в) так.*
8. Зазвичай мені вдається осмислити і зрозуміти не тільки побачений і почутий текстовий навчально-пізнавальний матеріал, але й представлений у графіках, таблицях, схемах: *а) ні; б) можливо; в) так.*
9. Як правило, я можу подумки уявити собі людей (колег, учнів та ін.), перед якими мені доведеться виступати з повідомленням: *а) ні; б) можливо; в) так.*
10. Я завжди емоційно переживаю виконувану діяльність: *а) ні; б) можливо; в) так.*
11. Здебільшого я не втомлююся фізично від уроків чи заходів, які доводиться проводити: *а) ні; б) можливо; в) так.*
12. При інтенсивних заняттях мені вдається виявити достатню рухову спритність і швидкість виконання дій: *а) ні; б) можливо; в) так.*
13. Мені вдається при відповідній підготовці домогтися якісного виконання завдання, проведення уроку чи виховного заходу: *а) ні; б) можливо; в) так.*
14. При виконанні завдань, підготовці уроків чи виховних заходів мені дуже допомагає володіння вміннями роботи з текстом: *а) ні; б) можливо; в) так.*
15. Я можу виконувати в педагогічній діяльності завдання різного ступеня складності: *а) ні; б) можливо; в) так.*
16. Я вважаю, що успішність виконання завдання залежить від того, наскільки людина заглиблюється у зміст майбутньої діяльності: *а) ні; б) можливо; в) так.*
17. Мені здається, що я можу правильно й об'єктивно оцінювати свої реальні можливості: *а) ні; б) можливо; в) так.*
18. Виступаючи перед аудиторією, я зазвичай можу контролювати свій виступ і вносити необхідні корективи: *а) ні; б) можливо; в) так.*
19. Перед виступом, проведенням уроку або участю в заході мені здебільшого вдається налаштуватися на потрібний лад, увійти у відповідний емоційний стан: *а) ні; б) можливо; в) так.*
20. Виступаючи з повідомленням, проводячи урок або захід, я можу протидіяти різним зовнішнім і внутрішнім перешкодам, виявляти емоційну стійкість і управляти своєю увагою: *а) ні; б) можливо; в) так.*
21. Зазвичай на залік, іспит, тестування тощо я приходжу досить підготовленим: *а) ні; б) можливо; в) так.*
22. Мій зовнішній вигляд в тій чи тій ситуації завжди зумовлений особливостями виконаної діяльності: *а) ні; б) можливо; в) так.*

23. Спілкуючись з аудиторією, я зазвичай орієнтуюся на емоції та інші відповідні реакції слухачів: *а) ні; б) можливо; в) так.*
24. Моя міміка під час публічного виступу тісно пов'язана з його змістом: *а) ні; б) можливо; в) так.*
25. При публічному виступі я завжди контролюю свої зовнішні рухи, що забезпечують контакт з аудиторією: *а) ні; б) можливо; в) так.*
26. Під час уроку, заходу тощо я зазвичай тримаю в полі своєї уваги і зміст матеріалу, і себе, і реакції слухачів на мій виступ: *а) ні; б) можливо; в) так.*
27. У мене є свій ідеал (еталон, на який я рівняюся) у професійно-педагогічній діяльності; я знаю, до чого мені прагнути: *а) ні; б) можливо; в) так.*
28. Зазвичай я самостійно здобуваю інформацію, що стосується як моїх занять, пов'язаних з педагогічною діяльністю, так і мене особисто, моїх професійних можливостей: *а) ні; б) можливо; в) так.*
29. Зазвичай я раціонально використовую свій час: *а) ні; б) можливо; в) так.*
30. Я завжди чітко визначаю значущі для мене цілі і план дій, обираю найоптимальніші способи досягнення мети: *а) ні; б) можливо; в) так.*
31. Коли я працюю над текстом виступу, конспектом уроку або планом виховного заходу, зазвичай мені вдається виправляти помилки і недоліки; в цьому мені допомагає вміння налаштуватися на майбутню діяльність, увійти в потрібний образ, знайти відповідний емоційний стан: *а) ні; б) можливо; в) так.*
32. Я зазвичай правильно й об'єктивно оцінюю свої реальні можливості, дії і вчинки, а також контролюю їх: *а) ні; б) можливо; в) так.*

Обробка результатів

Кожній відповіді, що відповідає літері «а», присвоюється 1 бал; літері «б» – 2 бали; літері «в» – 3 бали.

Інтерпретація результатів

Достатній рівень (79-96 балів) – свідчить, що респондент здійснює рефлексію педагогічної діяльності, володіє рефлексивними вміннями, прагне професійного самовдосконалення.

Задовільний рівень (61-78 балів) – свідчить, що респондент здебільшого вдається до рефлексії педагогічної діяльності, але вона не носить системного характеру, у нього не розвинені всі рефлексивні вміння, зокрема прогностичні, він прагне самовдосконалення, але не завжди знає, куди саме необхідно рухатися.

Низький рівень (32--60 балів) – свідчить, що респондент не вдається до рефлексії або вона виявляється в нього стихійно, у нього не сформовані рефлексивні вміння, він не приділяє уваги саморозвитку.

Додаток Б.7

Тест «Імпульсивність»

Інструкція. Прочитайте запитання і оберіть варіант відповіді: «ні», «інколи», «так».

Запитання

1. Чи помічали ви за собою деякий поспіх у прийнятті рішень?
2. Чи властиво для вас у повсякденному житті діяти під впливом моменту, не думаючи про можливі наслідки?
3. Чи дотримуєтеся ви при прийнятті рішення правила «Сім разів відміряй, один відріж»?
4. Чи схильні ви говорити, не подумавши?
5. Чи властиво для вас діяти під впливом почуттів?
6. Чи схильні ви до ретельного попереднього обмірковування того, що плануєте?
7. Чи викликають у вас роздратування люди, які не можуть швидко зважитися на що-небудь?
8. Чи вважаєте ви себе розсудливою людиною?
9. Коли ви плануєте щось зробити, емоції для вас важливіші за розум?
10. Чи характерне для вас небажання довго обмірковувати можливі варіанти при прийнятті рішення?
11. Чи часто ви картаєте себе за поспішно прийняті рішення?
12. Коли ви приймаєте рішення, то насамперед думаєте про ті наслідки, до яких воно призведе?
13. Зазвичай ви вагаєтеся, не можете прийняти рішення до останнього моменту?
14. При вирішенні навіть простого питання ви повинні все обмірковувати?
15. Чи можете ви у конфліктній ситуації, не роздумуючи, дати відсіч своєму кривдникові?

Обробка результатів

За кожную відповідь «так» на запитання 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 15 та відповідь «ні» на запитання 3, 6, 8, 13, 14 присвоюється 1 бал.

Інтерпретація результатів

Чим більша сума набраних балів, тим більш вираженою є схильність до імпульсивних дій, чим менша сума балів – тим більша схильність до рефлексивності при прийнятті рішень.

Достатній рівень (0-4 балів) – свідчить, що респонденту значною мірою властива схильність до рефлексивності.

Задовільний рівень (5-10 балів) – свідчить, що респондент добігає рефлексії несистемно, часто діє під впливом моменту.

Низький рівень (11-15 балів) – свідчить, що респондент має виражену схильність до імпульсивності, не схильний до системної рефлексії.

Додаток В

Діагностувальний інструментарій для перевірки сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за пізнавальним критерієм

Додаток В.1

Тест «Рефлексія як загальнонауковий і педагогічний феномен»

1. Як ви розумієте слово рефлексія? Спробуйте дати своє визначення цього поняття. Постарайтеся при цьому врахувати етимологію цього слова (походить від латинського *reflexio* – звернення назад) _____

2. Демокрит зазначав: «Є два види пізнання: одне засобами почуттів, інше – думки». Як ви думаєте, який із зазначених видів пізнання стосується рефлексії? _____

3. Повертаючись увечері додому, дивлячись з вікна автобуса, ми мимоволі «думаємо» про щось. Досвід прожитого дня нас чогось навчить, якщо ми:

- «прокрутимо» в голові хроніку подій цього дня і виділимо найважливіші для нас; спробуємо залишити в пам'яті найприємніші;
- поставимо собі питання: Що важливе для мене сьогодні сталося? У чому я бачу причини цієї події? Чому це сталося саме зі мною? Якою була моя поведінка, якими переживаннями вона визначилася? Чого це має навчити мене? Який урок я повинен винести для себе з цієї події?

Яка з обговорюваних тут стратегій має рефлексивний характер? Чому? _____

4. Визначте, у якому співвідношенні перебувають поняття «рефлексія», «професійна рефлексія» і «педагогічна рефлексія». _____

5. Подумайте, чому педагогічна професія потребує здатності вчителя мислити рефлексивно? Які інші професії також чутливі до рефлексивних здібностей людини? _____

6. У чому виявляється специфіка педагогічної рефлексії на відміну, наприклад, від рефлексії актора або слідчого? Обґрунтуйте. _____

7. Що становить зміст професійної рефлексії учителя? _____

8. Грецьке прислів'я каже: «Хто вірує, той щасливий, хто сумнівається, той мудрий». Як ви думаєте, у яких сумнівах виявляється мудрість учителя? _____

9. Дайте визначення поняттю «педагогічна рефлексія» _____

10. Які ситуації вимагають від учителя застосування педагогічної рефлексії?

11. Визначте, до якого аспекту рефлексії відносяться подані нижче рефлексивні вміння.

кооперативна особистісна комунікативна інтелектуальна

– самовизначення в робочій ситуації, вміння втримувати колективну задачу, вміння приймати відповідальність за те, що відбувається в групі, вміння здійснювати покрокову організацію діяльності, вміння співвідносити результати з метою діяльності

– визначення підстав діяльності, оцінка власної позиції, вміння прогнозувати подальший перебіг дій, вміння звертатися назад і оцінювати правильність обраного плану

– вміння аналізувати себе, адекватне самосприйняття, вміння визначати і аналізувати причини своєї поведінки, а також його результативні параметри і допущені помилки

– вміння «встати на місце іншого», прояв емпатії, розуміння причин дій іншого суб'єкта в процесі взаємодії, аналіз прожитих ситуацій і врахування дій інших у своїх поведінкових стратегіях, розуміння своїх якостей у цьому в порівнянні з минулим і прогнозування перспектив розвитку

12. Одним з найважливіших показників особистісної рефлексії є її фокус, який пояснює, на якому аспекті «Я-концепції» зосереджений процес самопізнання. Відповідно, особистісна рефлексія охоплює **ретроспективний, актуальний, перспективний** компоненти за так званим «часовим» принципом. Поміркуйте і доповніть реченнями, визначивши тип особистісної рефлексії:

- Ця форма рефлексії служить для виявлення можливих помилок, пошуку причин власних невдач і успіхів. _____
- Цей вид рефлексії є необхідним при вирішенні суперечностей між способами особистісного здійснення суб'єкта і реальними вимогами ситуації. _____
- Цей вид рефлексії є одним з важливих регуляторів самовдосконалення, оскільки інтегрує уявлення вчителя про життєву перспективу, цінності та мотиви діяльності. _____

Оцінка результатів тесту

| | |
|--------------------|---------------------------------|
| Достатній рівень | 85-100 % правильних відповідей |
| Задовільний рівень | 61-84 % правильних відповідей |
| Низький рівень | менше 60% правильних відповідей |

Додаток В.2

Перелік рекомендованої літератури для виконання завдання для перевірки педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за показником «знання методик діагностики та розвитку педагогічної рефлексії»

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с.
2. Карнелович М.М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования : пособие. Гродно : ГрГУ, 2009. 67 с.
3. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г.С. Пьянкова. Красноярск, 2012. 125 с.
4. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 128 с.
5. Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов = In-Service Teacher Professional Development / Керівники проекту: О. Коваленко, О. Шаленко. URL: <https://ru.scribd.com/document/340654715/In-Service-Teacher-Professional-Development-Coursebook-2012>
6. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотерапевтические упражнения, коррекционные программы. Москва : Новая школа, 1995. 144 с.
7. Семенов О., Грищенко О. Інтегративні основи розвитку педагогічної майстерності вчителя гуманітарних дисциплін : посібник. Київ, 2015. 217 с.
8. Юрова Т.В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития : монография. Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2008. 223 с.
9. Green C. Tanner R. Tasks for Teacher Education: A Reflective Approach (Trainers' Book). Pearson Education Limited, 2004. 97 p.

Додаток Г

Діагностувальний інструментарій для перевірки сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за операціональним критерієм

Додаток Г.1

Тест самооцінки «Застосування типових рефлексивних операцій і дій у професійній діяльності»

Інструкція. Прочитайте твердження й оберіть варіант відповіді: «ні», «здебільшого, але не завжди», «так».

Твердження

1. Я аналізую свій попередній досвід, оцінюю правильність / помилковість застосування методів, прийомів і засобів навчання.
2. Аналіз свого відкритого уроку я здійснюю через деякий час.
3. Успішність власної професійної діяльності я оцінюю згодом, за результатами контролю знань і вмінь учнів.
4. У випадку складної професійної ситуації, я здатний(а) оцінити власні професійно значущі якості, мотиви, правильні і помилкові дії.
5. Упродовж уроку я можу визначити правильність і помилковість власних дій.
6. Упродовж уроку я визначаю правильність обраних методів і прийомів, орієнтуючись на реакцію та успішність учнів.
7. Прогнозуючи професійну ситуацію, я аналізую власні мотиви, підходи, паттерни поведінки, і у випадку виявлення сумнівів щодо їх правильності, роблю установку на їх зміну.
8. Прогнозуючи професійну ситуацію, я орієнтуюсь на ті знання і вміння, які здобудуть учні, і у випадку виявлення сумнівів щодо їх правильності, роблю настанову на зміну обраних методів і прийомів.
9. Аналізуючи власні професійні ситуації я використовую такі рефлексивні дії: припускаю про наявність у себе певних професійних якостей, мотивів, правильних і помилкових дій; виявлення сумніву; настанова на зміну поведінки.
10. Розробляючи наступний урок, я враховую успішність учнів на попередніх уроках.

Обробка результатів

За кожну відповідь «ні» присвоюється 1 бал; за «здебільшого, але не завжди» – 2 бали; за «так» – 3 бали.

Інтерпретація результатів

Достатній рівень (26-30 балів) – свідчить, що респондент уміє застосувати типові рефлексивні операції і дії у професійній діяльності, оцінює ефективність власних професійних дій як у конкретній педагогічній ситуації, так і у віддаленій перспективі відповідно до освітніх досягнень учнів, планує педагогічну

діяльність, коригує власну поведінку залежно від обставин педагогічної діяльності.

Задовільний рівень (16-25 балів) – свідчить, що респондент здебільшого застосовує типові рефлексивні операції і дії у професійній діяльності, періодично оцінює ефективність власних професійних дій як у конкретній педагогічній ситуації, так і у віддаленій перспективі відповідно до освітніх досягнень учнів, не завжди планує педагогічну діяльність і коригує власну поведінку залежно від обставин педагогічної діяльності.

Низький рівень (10-15 балів) – свідчить, що респондент здебільшого не застосовує типові рефлексивні операції і дії у професійній діяльності, несистемно оцінює ефективність власних професійних дій як у конкретній педагогічній ситуації, так і у віддаленій перспективі відповідно до освітніх досягнень учнів, не завжди планує педагогічну діяльність і не вміє гнучко коригувати власну поведінку залежно від обставин педагогічної діяльності.

Додаток Г.2

Картка спостереження за реалізацією в освітньому процесі рефлексивних умінь

1. Правильність визначених цілей і завдань уроку, їх адекватність умовам проведення.
2. Відповідність змісту діяльності учнів поставленим завданням.
3. Ефективність дібраних учителем методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності щодо досягнення визначених цілей і завдань.
4. Відповідність організаційних форм, що застосовувалися вчителем, віковим і гендерним особливостям учнів, рівню їхнього розвитку, змісту навчального матеріалу.
5. Наявність диференційованих завдань для різних груп учнів.
6. Гнучкість у перебудові педагогічної задачі залежно від зміни ситуації.
7. Ефективність реалізації педагогічної взаємодії відповідно до ситуації на уроці та індивідуальних особливостей учнів,

Додаток Г.3

Тест самооцінки методологічної культури вчителя

Мета тесту: на основі самооцінки знань, умінь і особистісних якостей відрефлексувати і визначити актуальний рівень методологічної культури вчителя.

Відповідаючи на запитання тесту, оцініть за 9-бальною шкалою ступінь вираженості відповідних знань, умінь і особистісних якостей. Подумки уявіть собі вищий (9 балів) рівень розвитку відповідної якості і дуже низький (1 бал), потім знайдіть собі місце у 9-бальній шкалі і викресліть обраний бал самооцінки.

| Питання тесту | Шкала оцінок |
|--|-------------------|
| 1. Якою мірою ви відчуваєте потребу щось досліджувати чи реформувати в галузі навчання і виховання? | 1,2,3,4,5,6,7,8,9 |
| 2. Якщо у вас виникла якась блискуча педагогічна ідея, то якою мірою ви здатні, попередньо теоретично її обґрунтувавши, експериментально перевірити? | 1,2,3,4,5,6,7,8,9 |
| 3. Наскільки чітко ви здатні сформулювати сутність досліджуваної проблеми, мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження, спланувати експеримент? | 1,2,3,4,5,6,7,8,9 |
| 4. Якою мірою ви володієте такими методами педагогічного дослідження, як моделювання педагогічних процесів, анкетування, тестування? | 1,2,3,4,5,6,7,8,9 |
| 5. Наскільки високо ви оцінюєте своє вміння самостійно розробити анкету, тест? | 1,2,3,4,5,6,7,8,9 |
| 6. Якою мірою у процесі і при обробці результатів педагогічного експерименту ви здатні використовувати методи математичної статистики, комп'ютерну техніку? | 1,2,3,4,5,6,7,8,9 |
| 7. Чи брали ви раніше участь в організації будь-якого педагогічного експерименту, якою була ваша активність, відповідальність, ступінь участі? | 1,2,3,4,5,6,7,8,9 |
| 8. Чи здатні ви назвати основні методичні принципи педагогічного дослідження, а головне, якою мірою ви здатні їх застосувати? | 1,2,3,4,5,6,7,8,9 |
| 9. Чи здатні ви і якою мірою, узагальнивши результати педагогічного експерименту, написати статтю, виступити на науковому семінарі або конференції? | 1,2,3,4,5,6,7,8,9 |
| 10. Як високо ви оцінюєте свої вміння і здібності вести наукові дискусії, відстоювати свій погляд з будь-якого суперечливого методологічного питання, педагогічної проблеми? | 1,2,3,4,5,6,7,8,9 |

Обробка та інтерпретація результатів. Підсумуйте отримані цифрові дані. При інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації отриманих результатів на три основні категорії:

Достатній рівень (70-90 балів) – свідчить про впевненість учителя у своїй методологічно-дослідницькій спроможності, бажання здійснювати науково-дослідницьку діяльність, планувати, організувати й оцінювати результати здійснення педагогічного експерименту.

Задовільний рівень (31-69 балів) – свідчить про інтерес учителя до здійснення науково-дослідницької діяльності, проте невпевненість у своїй методологічно-дослідницькій спроможності, вміння спланувати, організувати й оцінювати результати здійснення педагогічного експерименту.

Низький рівень (10-29 балів) – свідчить про відсутність інтересу вчителя до здійснення науково-дослідницької діяльності, невпевненість у своїй

методологічно-дослідницькій спроможності, невміння спланувати, організувати й оцінювати результати здійснення педагогічного експерименту.

Додаток Г.4

Карта оцінки та самооцінки здібностей учителя до творчої та інноваційної діяльності

Інструкція. Відзначте в кожному рядку знаком «+» бальну оцінку, що відповідає певній якості. Після цього можете з'єднати проставлені вами бальні оцінки й отримаєте свій особистісний профіль.

Мотиваційно-творча спрямованість особистості

| Характеристики особистості | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Допитливість, творчий інтерес | | | | | |
| Прагнення до творчих досягнень | | | | | |
| Прагнення до лідерства | | | | | |
| Прагнення до отримання високої оцінки творчої діяльності з боку адміністрації | | | | | |
| Особистісна значущість творчої діяльності | | | | | |

Креативні здатності особистості

| Характеристики | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Продуктування великого числа рішень (варіативність рішень) | | | | | |
| Незалежність суджень (не соромиться висловлювати свою думку) | | | | | |
| Фантазія, уява (інтелектуальна легкість у поводженні з ідеями) | | | | | |
| Здатність відмовитися від стереотипів у педагогічній діяльності, подолати інерцію мислення | | | | | |
| Чутливість до проблем педагогічної діяльності | | | | | |
| Критичність мислення, здатність до оцінних суджень | | | | | |
| Здатність до самоаналізу, рефлексії | | | | | |

Оцінка професійних здатностей до здійснення інноваційної діяльності

| Характеристики | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Здатність до оволодіння методологією творчої діяльності | | | | | |
| Володіння методами педагогічного дослідження | | | | | |
| Здатність до створення авторської концепції технології діяльності | | | | | |
| Здатність до планування експериментальної роботи | | | | | |
| Здатність до організації педагогічного | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| експерименту в школі | | | | | |
| Здатність до корекції і перебудови діяльності | | | | | |
| Здатність акумулювати і використовувати досвід творчої діяльності інших вчителів | | | | | |
| Здатність до співпраці та взаємодопомоги | | | | | |
| Здатність творчо вирішувати конфлікти | | | | | |

Індивідуальні особливості особистості

| Особистісні якості | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Темп творчої діяльності | | | | | |
| Працездатність особистості у творчій діяльності | | | | | |
| Рішучість, упевненість у собі | | | | | |
| Відповідальність | | | | | |
| Переконаність у соціальній значимості творчої діяльності | | | | | |
| Чесність, правдивість | | | | | |
| Здатність до самоорганізації | | | | | |

Інтерпретація результатів

Достатній рівень (переважають оцінки «4» і «5») – свідчить, що респондент володіє комплексом особистісних і професійних якостей і здібностей, необхідних для здійснення творчої та інноваційної діяльності.

Задовільний рівень (переважають оцінки «3» і «4») – свідчить, що респондент володіє певними особистісними і професійними якостями і здатностями, необхідними для здійснення творчої та інноваційної діяльності, але їх потрібно розвивати й удосконалювати.

Низький рівень (переважають оцінки «1», «2» і «3») – свідчить, що респондент володіє лише окремими особистісними і професійними якостями і здатностями, необхідними для здійснення творчої та інноваційної діяльності, їх потрібно цілеспрямовано розвивати й удосконалювати для забезпечення якісної творчої та інноваційної педагогічної діяльності.

Додаток Г.5

Проектування картки розвитку рефлексії учнів

Завдання для вчителів:

Розробіть картку розвитку рефлексії учнів.

Оцінка результатів

Достатній рівень – у картці зазначено 5 і більше позицій.

Задовільний рівень – у картці зазначено 3-4 позиції.

Низький рівень – у картці зазначено 1-2 позиції.

Додаток Д

Діагностувальний інструментарій для перевірки сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей за організаційним критерієм

Додаток Д.1

Тест для діагностики комунікативних та організаторських здібностей (за В. Синявським і Б. Федоришиним, модифіковано автором)

Інструкція. Вам потрібно дати відповіді на всі запропоновані запитання. Майте на увазі, що вони носять загальний характер і не можуть містити всіх необхідних подробиць. Тому уявіть типові ситуації і не замислюйтесь над деталями. Відповіді на запитання давайте у формі «так» або «ні», звертаючи увагу на перші слова запитань. Якщо «так», то навпроти номера питання ставте знак «+», якщо «ні», то знак «-».

Текст методики

1. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто вам вдається переконати більшість друзів / колег у правильності вашої думки?
3. Чи довго вас турбує образа, заподіяна кимось із друзів / колег?
4. Чи завжди вам важко зорієнтуватись у складній ситуації?
5. Чи прагнете ви нових знайомств?
6. Чи подобається вам займатися громадською роботою?
7. Чи вірно, що вам приємніше проводити час за книгами або за яким-небудь заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникають перешкоди в здійсненні будь-яких намірів, чи легко ви відступаєте від них?
9. Чи легко встановлюєте контакт з людьми, які значно старші / молодші від вас за віком?
10. Чи любите ви придумувати й організовувати зі своїми друзями / колегами різні заходи?
11. Чи важко вам залучитися до нової компанії?
12. Чи часто ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було виконати сьогодні?
13. Чи легко ви встановлюєте контакт із незнайомими людьми?
14. Чи домагаєтесь ви того, щоб друзі /колеги діяли відповідно до вашої думки?
15. Чи важко освоюєтесь в новому колективі?
16. Чи правда, що у вас не буває конфліктів через невиконання своїх обіцянок і обов'язків?
17. Чи прагнете ви при нагоді познайомитись і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто ви при вирішенні важливих справ берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують вас люди довкола вас і чи хочеться побути на самоті?

20. Чи правда, що зазвичай ви погано орієнтуєтесь у незнайомій для себе обстановці?
21. Чи подобається вам постійно перебувати серед людей?
22. Чи виникає у вас роздратування, якщо не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте ви утруднення, незручність чи сором, якщо доводиться виявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи втомлюєтеся ви від частого спілкування з друзями / колегами?
25. Чи любите брати участь у колективних заходах?
26. Чи часто виявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси ваших друзів / колег?
27. Чи правда, що ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих людей?
28. Чи правда, що ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте ви, що вам неважко внести пожвавлення в малознайому компанію?
30. Чи прагнете обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
31. Чи берете участь у громадській роботі?
32. Чи вірно, що ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте друзями / колегами?
33. Чи почуваете себе невимушено, потрапивши в незнайому компанію?
34. Чи охоче беретеся за організацію різних заходів для своїх друзів / колег?
35. Чи правда, що ви відчуваєте себе досить спокійно і впевнено, коли доводиться виступати перед великою аудиторією?
36. Чи часто спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи правда, що у вас багато друзів?
38. Чи часто ви ніяковієте, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?
39. Чи часто опиняєтеся в центрі уваги друзів / колег?
40. Чи правда, що ви дуже впевнено почуваете себе в оточенні великої групи своїх друзів / колег?

Обробка результатів

Підрахуйте кількість збігів, тобто варіантів, коли ваша відповідь збігається зі значенням ключа.

Ключі

Комунікативні здібності: 1 (+); 3 (-); 5 (+); 7 (-); 9 (+); 11 (-); 13 (+); 15 (-); 17 (+); 19 (-); 21 (+); 23 (-); 25 (+); 27(-); 29 (+); 31 (-); 33 (+); 35 (-); 37 (+); 39 (-).

Організаторські здібності: 2 (+); 4(-); 6 (+); 8 (-); 10 (+); 12 (-); 14 (+); 16 (-); 18 (+); 20 (-); 22 (+); 24 (-); 26 (+); 28 (-); 30 (+); 32 (-); 34 (-); 36 (-); 38 (+); 40 (-).

Потім обраховується оцінний коефіцієнт комунікативних і організаторських здібностей. Оцінний коефіцієнт (К) виражається відношенням кількості відповідей, що збіглися з ключами, за кожним розділом до числа ідеальних збігів відповідей з ключами (20):

$$K = n / 20,$$

де K – оцінний коефіцієнт; n – кількість збігів з ключем.

Інтерпретація результатів

| Комунікативні здібності | | Організаторські здібності | |
|-------------------------|--|---------------------------|--|
| К | Рівень виявлення комунікативних здібностей | К | Рівень виявлення організаторських здібностей |
| 0,8 – 1 | достатній | 0,8 – 1 | достатній |
| 0,46 – 0,79 | задовільний | 0,46 – 0,79 | задовільний |
| 0,1 – 0,45 | низький | 0,1 – 0,45 | низький |

Додаток Д.2

Тест на визначення рівня рефлексії міжособистісної взаємодії

(за Т. Пушкар, модифіковано автором)

Інструкція. Прочитайте твердження й оберіть варіант відповіді: «ні», «скоріше так, ніж ні», «так».

Твердження

1. Я критично аналізую власну діяльність.
2. Я постійно прагну визначати причини допущених помилок.
3. Я схильний глибоко аналізувати будь-яку нову інформацію.
4. Я вмію робити висновки на майбутнє з власного досвіду.
5. Я схильний узагальнювати накопичений досвід.
6. Я постійно аналізую свою професійну поведінку.
7. Я із задоволенням запозичую конструктивний досвід моїх друзів.
8. Я намагаюся встановлювати сутність особистісної проблеми.
9. Я адекватно оцінюю власну діяльність.
10. Я корегую власну діяльність.
11. У процесі педагогічної міжособистісної взаємодії я здійснюю самоаналіз і самооцінку.
12. Я розумію та здійснюю оцінку якості поведінки суб'єктів міжособистісної взаємодії.
13. У процесі міжособистісної взаємодії я роблю свідомий етичний вибір на основі ціннісних орієнтацій.
14. Я сприймаю вирішення проблеми міжособистісної взаємодії як джерело розвитку.
15. Я розумію ефективність власних дій у процесі міжособистісної взаємодії.
16. Я намагаюся вирішувати деструктивні ситуації.
17. Я прагну краще розуміти інших людей.
18. Мені цікава думка інших людей про мене.
19. Я вмію коригувати власну поведінку залежно від обставин.
20. Я постійно планую характер бесід з іншими людьми.
21. Я прагну стати більш упевненим у собі.
22. Я прислуховуюся до порад інших людей.

23. Моїм діям передуює розмірковування про інші дії.

24. Я постійно намагаюся відійти від стереотипних моделей поведінки в процесі міжособистісної взаємодії.

25. Я не даю однозначної інтерпретації якості моїх взаємин з партнерами по взаємодії.

26. Я намагаюся встановлювати сутність особистісної проблеми, яка виникла в процесі міжособистісної взаємодії.

27. Я вмію інтерпретувати вербальну й невербальну поведінку партнера по міжособистісній взаємодії.

Обробка результатів

За кожную відповідь «ні» присвоюється 1 бал; за «скоріше так, ніж ні» – 2 бали; за «так» – 3 бали.

Інтерпретація результатів

Достатній рівень (69-81 балів) – свідчить, що респондент здійснює рефлексію міжособистісної взаємодії, оцінює ефективність власних дій у міжособистісній взаємодії, прагне коригувати власну поведінку залежно від обставин, планує характер бесід з іншими людьми, намагається відійти від стереотипних моделей поведінки у процесі міжособистісної взаємодії, сприймає вирішення проблеми міжособистісної взаємодії як джерело розвитку.

Задовільний рівень (51-68 балів) – свідчить, що респондент здебільшого здійснює рефлексію міжособистісної взаємодії, але вона не носить системного характеру, не завжди оцінює ефективність власних дій у міжособистісній взаємодії, несистемно інтерпретує якість своїх взаємин з партнерами по взаємодії.

Низький рівень (27--50 балів) – свідчить, що респондент здебільшого не здійснює рефлексію міжособистісної взаємодії, не оцінює ефективність власних дій у міжособистісній взаємодії, не намагається коригувати власну поведінку залежно від обставин, не здійснює попереднього планування бесід з іншими людьми, добігає стереотипних моделей поведінки у процесі міжособистісної взаємодії, не сприймає вирішення проблеми міжособистісної взаємодії як джерело розвитку.

Додаток Д.3

Тест на оцінку самоконтролю у спілкуванні (за Маріон Снайдер)

Інструкція. Уважно прочитайте десять тверджень, що описують реакції на певні ситуації. Кожне з них ви повинні оцінити як вірне або невірне щодо себе. Якщо твердження здається вірним або переважно вірним, поставте поруч із порядковим номером літеру «В», якщо невірним або переважно невірним – літеру «Н».

Твердження

1. Мені видається важким мистецтво наслідувати звички інших людей.

2. Я, певно, міг би зваяти дурня, щоб привернути увагу або потішити довколишніх.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям інколи здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж це є насправді.
5. У компанії я нечасто опиняюсь у центрі уваги.
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я здебільшого поведжуся абсолютно по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому я щиро переконаний.
8. Щоб досягти успіху в справах і в стосунках з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене хочуть бачити.
9. Я можу бути товариським з людьми, яких я недолюблюю.
10. Я не завжди такий, яким здаюся.

| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| | | | | | | | | | |

Обробка результатів

1 бал – нараховується за відповідь «Н» на 1, 5 і 7 запитання і за відповідь «В» на всі інші. Підрахуйте суму балів. Якщо ви щиро відповідали на запитання, то про вас можна сказати таке:

Достатній рівень (7-10 балів) – свідчить про високий комунікативний контроль. Респондент легко входить у будь-яку роль, гнучко реагує на зміну ситуації, добре відчуває і навіть у змозі передбачити враження, яке справляє на довколишніх.

Задовільний рівень (4-6 балів) – свідчить про середній комунікативний контроль. Респондент щирий, але не стриманий у своїх емоційних проявах, рахується у своїй поведінці з довколишніми людьми.

Низький рівень (0-3 бали) – свідчить про низький комунікативний контроль. Поведінка респондента стала, і він не вважає за потрібне змінюватися залежно від ситуації. Респондент здатен до щирого саморозкриття у спілкуванні. Деякі вважають його «незручним» у спілкуванні через прямолінійність.

Додаток Е

Програма інтегративного спецкурсу

«Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей»

| | |
|----------------------------|----|
| Загальна кількість годин – | 30 |
| Лекції – | 4 |
| Практичні заняття – | 12 |
| Самостійна робота – | 16 |

Мета – сприяти професійному розвитку вчителів гуманітарних спеціальностей упродовж усього життя через рефлексію фахової діяльності.

Завдання:

- 1) озброєння вчителів системою знань про сутність понять «рефлексивність» і «рефлексія», зміст і структуру поняття «педагогічна рефлексія»;
- 2) усвідомлення вчителями особистісних особливостей і можливостей;
- 3) розвиток уявлень про себе як про суб'єкта освітнього процесу;
- 4) формування і відпрацювання умінь педагогічної рефлексії;
- 5) зміцнення особистісної та професійної самооцінки вчителя.
- б) мотивування вчителів до використання ефективних інструментів професійного розвитку через рефлексію урочної та позаурочної діяльності, спостереження, оцінювання, ведення Е-портфоліо тощо.

ЗМІСТ СПЕЦКУРСУ

I. Теоретичний блок

Лекція № 1

Тема: Рефлексія як міжнауковий феномен.

План:

1. Розвиток уявлень про рефлексію у філософії.
2. Рефлексія як предмет психологічних досліджень: історія та сучасність.
3. Механізм рефлексії або як думати рефлексивно.
4. Роль рефлексії у психічному розвитку людини.

Лекція № 2

Тема: Поняття «педагогічна рефлексія» або хто такий рефлексивний учитель?

План:

1. Сутність поняття «педагогічна рефлексія».
2. Роль і місце рефлексії у діяльності вчителя:
 - а) рефлексивні властивості професійного мислення вчителя;
 - б) рефлексія учителя в навчальній взаємодії з учнем;

- в) рефлексивні процеси в самосвідомості вчителя;
- г) рефлексія у створенні іміджу вчителя;
- д) рефлексія у профілактиці професійної деформації особистості вчителя.

3. Види педагогічної рефлексії:

- а) класифікація видів рефлексії на основі функціональних позицій учителя в освітньому процесі;
- б) класифікація видів рефлексії за часовою орієнтацією;
- в) класифікація видів рефлексії на основі відносин «учитель – учень».

II. Практичний блок

Практичне заняття № 1

Тема: Рефлексія професійно значущих якостей учителя.

Завдання:

1. Розвиток умінь самодіагностики рефлексивності.
2. Залучення вчителів у рефлексивний процес, рефлексія особистісних професійно значущих якостей.
3. Створення об'ємного образу власного «Я».
4. Розвиток позитивної концепції «Я-педагог».

Засоби реалізації: рефлексивні методики («Вихід у рефлексивну позицію», «Який я учитель?»), рефлексивні вправи («Хто Я?», «Автопортрет», «Обмін», «Аукціон недоліків», «Професійне Я» у променях сонця»).

Практичне заняття № 2

Тема: Рефлексія як механізм активації учителя до саморозвитку.

Завдання:

1. Осмислення відмінностей між «Я-реальним» і «Я-ідеальним».
2. Створення позитивного іміджу «Я професійне».
3. Осмислення відмінностей між минулим, реальним і бажаним «Я».

Засоби реалізації: проектна діяльність «Я і мій професійний імідж», психотехнічні вправи («Я-реальний учитель, Я-ідеальний учитель», «Мої досягнення»), рефлексивні вправи («Техніка розвитку індивідуальності», «Чотири фрази»), рефлексивна інверсія «Хто такий переможець?»

Практичне заняття № 3

Тема: Рефлексія як інструмент переосмислення професійних стереотипів.

Завдання:

1. Формування вмінь учителів здійснювати рефлексивний аналіз ситуацій педагогічної діяльності, уроку.
2. Формування рефлексивних умінь педагогічної діяльності.

Засоби реалізації: індивідуальна і групова рефлексія «Аналіз проблемної ситуації», аналіз педагогічних ситуацій (case study), інтерактиви, рефлексія уроку за методикою «Gibb's reflective cycle /Рефлексивне коло»), рефлексивні ігри («Знайди вихід», «Reflexive game»).

Практичне заняття № 4

Тема: Соціально-перцептивна рефлексія у педагогічній діяльності.

Завдання:

1. Розвиток спостережливості та емпатії учителів.
2. Розширення уявлень про «Я» іншої людини.
3. Розвиток умінь рефлексивного слухання.

Засоби реалізації: рефлексивні вправи («Він – емоція», «Несправедлива образа», «Чи легко правильно слухати?», «Відгадай», «Стеження», «Фантом», «Фотокартка», «Відчуй іншого»), психодраматичний етюд «Монолог», психотехнічна гра «Тиск».

Практичне заняття № 5

Тема: Роль кооперативної рефлексії у діяльності вчителя.

Завдання:

1. Розвиток умінь рефлексивного управління спільною діяльністю (навичок групової взаємодії, почуття персональної відповідальності за груповий результат, стійкості щодо соціальних поведінкових стереотипів).
2. Розвиток емотивного поля вчителя у взаємодії.

Засоби реалізації: психотехнічна вправа «Відкритість», рефлексивна вправа «Педагогічний експрес».

Практичне заняття № 6

Тема: Комунікативна рефлексія у педагогічній діяльності.

Завдання:

1. Усвідомлення власної позиції в особистісному і професійному спілкуванні.
2. Усвідомлення себе «очима інших».

Засоби реалізації: рефлексивні вправи («Постав себе на місце іншого», «Дерево мого Я»), психотехнічні вправи («Другий план», «Дзеркало», «Він – емоція»).

Додаток Ж

Навчально-дидактичні матеріали для розвитку педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті на когнітивно-мотиваційному етапі

Додаток Ж.1

Вправи для підвищення мотивації (самотивації) учителів до здійснення педагогічної діяльності

Вправа «Капці щастя». Учителя ставлять в уявні умови можливої неприємної життєвої чи професійної ситуації. Його завдання – спробувати віднайти позитивні наслідки такої ситуації. Застосовується прийом рефреймінгу, який дозволяє побачити ситуацію, факт чи дію по-іншому, під іншим поглядом. Пропонуються такі ситуації: «Вам затримали заробітну платню»; «Незважаючи на ваше велике навантаження на роботі, керівництво дає вам додаткове доручення, розв’язання якого вимагає значного часу і зусиль»; «Вам доручили виступити на конференції, хоча ви ще не маєте досвіду такої діяльності» тощо.

Створення оди (у літературознавстві – жанр лірики, вірш, що виражає почуття піднесеності, урочистості; твори високого стилю). Стиль оди передбачає використання найвеличніших слів і зворотів, вишуканої термінології, звеличення, що змушує вдаватися до самоаналізу, щоб віднайти в собі чи предметі похвали найкращі риси. З метою самотивації учителям пропонується написати такі оди: «Ода собі», «Ода своєму професійному вибору» / «Ода професії». Учителі повинні похвалити себе, свої якості, свій вибір, свій актуальний стан; наголосити на своїх достоїнствах, явних чи прихованих; побажати собі того, чого не побажали довколишні.

Вправа «Мотивуй іншого». Вправа спрямована на усвідомлення чинників, які впливають на мотивацію іншої людини, та створення прийомів мотивації. Вправа виконується в парі. Зміст діяльності полягає в тому, щоби придумати нескладне завдання й мотивувати іншого учасника взаємодії виконати це завдання. Після того, як вправу виконали обидва учасники взаємодії, відбувається обговорення на зразок: «Чи складно було мотивувати іншого? Чи легко вдалося віднайти способи мотивації? Оцініть, наскільки якісно вдалося впоратися з таким завданням».

Додаток Ж.2

Фрагменти лекції «Рефлексивна парадигма шкільної освіти»

Частина 1: Витоки рефлексивно зорієнтованої моделі навчання базуються на тезі М. Ліпмана: «освіта повинна бути зорієнтована на наукове дослідження».

Учений зауважував, що брак самостійності та ініціативності учнів, відсутність їхнього інтересу або мотивації, перетворюють освіту в шараду і пародію. Американський філософ, психолог і реформатор освіти Дж. Дьюї був переконаний, що освіта зазнавала невдач через одну істотну помилку: змішування очищених, закінчених, підсумкових результатів дослідження із сирим, грубим предметом дослідження. Вона намагалася змусити учнів вивчати висновки, а не досліджувати проблеми, залучаючи їх у цю діяльність. Учені застосовують наукові методи для дослідження проблемних ситуацій, учням слід робити те саме, якщо ми хочемо в підсумку навчити їх думати самостійно. Натомість традиційна освітня практика штовхає їх на вивчення кінцевих продуктів відкриттів учених; відкидає сам процес і фіксує тільки результати. Дж. Дьюї не мав сумнівів у тому, що все, що відбувається в класі, повинно бути нічим іншим, як мисленням – незалежним, з увагою, винахідливим. Запропонований ним шлях полягав у тому, що освітній процес у класі повинен брати за зразок і орієнтуватися на процес наукового дослідження.

Для практичної реалізації філософії рефлексивного навчання необхідним є «перетворення шкільного класу в дослідницьке співтовариство». У такому співтоваристві учні слухають один одного з повагою, висловлюють ідеї з урахуванням ідей інших, закликають наводити аргументи у випадку непідкріплених думок, допомагають один одному доходити висновків із висловленого. Спільнота дослідників прагне йти за логікою дослідження, що не обмежена штучно створеними прикордонними лініями навчальних дисциплін. М. Ліпман так описував цей процес: «діалог, який прагне пристосуватися до логіки дослідження, просувається вперед не по прямій, а немов гнаний вітром човен, зигзагами, тим не менше, прогресуючи у своєму русі, стає схожим із тим, що є саме мислення. Отже, коли цей процес засвоюється учасниками, кожен починає будувати свою мисленнєву діяльність за типом, подібним до організаційних процедур. Учасники починають мислити, як процес діалогу мислить» (М. Ліпман).

Частина 2: Позитивним ефектом рефлексивного навчання є усвідомлення самим учнем переваг рефлексивного мислення. Якими є ці переваги? По-перше, це набута учнем можливість управляти власним мисленням: уміти продуктивно мислити і вдосконалювати це вміння. По-друге, розуміння і прийняття ним рефлексії як неквапливого і поглибленого осмислення подій, явищ і самого себе, яке дозволяє йому отримати новий погляд на довколишній і свій внутрішній світ. Ще одна перевага – відкриття учнем нових аспектів у його соціальному досвіді. Він починає усвідомлювати важливість діалогу в досягненні згоди між людьми, відкритості до інших, відмінних від власних, поглядів та ідей, терпимості до відмінностей у культурі, віросповіданні, соціальному й економічному статусі людей.

<...> Організація усвідомлення учнями власної діяльності має два основних види: *поточна рефлексія*, здійснювана в ході освітнього процесу і *підсумкова рефлексія*, що завершує логічно і тематично замкнений період діяльності. Поточна рефлексія спрямована на активізацію процесу усвідомлення й

осмислення здійснюваної у певний час предметної діяльності: її напрям, мета, основні етапи, проблеми, суперечності, способи діяльності, результати. Підсумкова рефлексія відрізняється від поточної великим обсягом діяльності, що рефлексується, і більшою формалізованістю. Методи, форми і зміст підсумкової рефлексії визначає учитель на основі освітньої програми. Підсумкову рефлексію проводять у вигляді спеціального заняття в кінці вивчення великого розділу навчального предмета або, наприклад, у кінці семестру або навчального року, на якому учням пропонується відповісти на такі запитання: *Яким є мій найбільший успіх за цей рік (семестр)? Завдяки чому і як я зміг його досягти? У чому я змінився? Якими є мої просування в знаннях? Що я зрозумів про своє незнання? У чому полягають мої труднощі? Як я їх долаю? Що у мене раніше не виходило, а тепер виходить? Що я навчився робити добре? Які нові види діяльності і способи я освоїв?*

<...> Критичне мислення визначається як розумне, рефлексивне мислення. Процеси, що є основою будь-якої рефлексивної діяльності, такі: а) стан невизначеності, сумніву, нерішучості і б) процес пошуку чи дослідження, спрямований на те, щоб знайти і висвітлити факти, що підтверджують чи спростовують думку, що з'явилася. Дж. Дьюї зауважував: «Якщо думка відразу приймається, то перед нами – некритичне мислення, *minimum* рефлексії. Обмірковувати предмет, міркувати – значить шукати додаткових даних, нових фактів, які розвинули думку, підтвердять її, або зроблять очевидною її безглуздість» (Дж. Дьюї).

<...> У педагогіці розробляються технології розвитку критичного і рефлексивного мислення, одна з них запропонована Ю. Кулюткиним. Технологія пропонує шлях, який допомагає підсилити рефлексивні механізми не тільки у спільному вирішенні проблем, а й в освітній діяльності загалом. Структура технології струнка і логічна, оскільки її етапи відповідають закономірним етапам когнітивної діяльності особистості. Основа технології – побудова уроку за певним алгоритмом: послідовності трьох фаз – *виклик, осмислення і рефлексія*. Технологія побудована на рефлексії і одночасно забезпечує її розвиток.

Перша стадія (фаза) уроку – стадія виклику, на якій ставиться завдання не тільки активізувати, зацікавити учня, мотивувати його на подальшу роботу, а й «викликати» вже наявні знання або створити асоціації з досліджуваного питання, що саме собою стане серйозним активізуючим і мотивуючим чинником для подальшої роботи.

Друга стадія (фаза) – осмислення. На цій стадії йде безпосередня робота з інформацією, причому прийоми і методи критичного мислення дозволяють зберегти активність учня, зробити читання або слухання осмисленим.

Третя стадія (фаза) – рефлексія (міркування). На цій стадії інформація аналізується, інтерпретується, творчо переробляється. Стадія рефлексії дає учням уміння аналізу, творчого переосмислення інформації, є найбільш значущою для відтворення всього трифазового циклу. Ця стадія характеризується такими основними завданнями: цілісне осмислення, освоєння та узагальнення отриманої інформації; вироблення власного ставлення до досліджуваного матеріалу,

виявлення ще непізнаного (новий виклик); аналіз власного мисленнєвого шляху і власних дій у процесі уроку; аналіз освітнього процесу в цілому.

Частина 3: Прийоми розвитку рефлексії учнів

Приєм «Схематизація»

Учням пропонується схематизувати, тобто схематично представити зв'язки компонентів, послідовність етапів якогось явища, події тощо. Наприклад: зобрази на схемі інформацію про вірування східних слов'ян. Можна використовувати і зворотний прийом. Наприклад: відтвори за схемою свої знання про вірування східних слов'ян.



Приєм «Заборона»

Цей прийом застосовується, коли учні зводять усі роздуми про себе і здійснювану ними діяльність до фраз: «я не можу ...», «я не знаю, як ...», «у мене не вийде ...». Учням забороняється говорити «Я не ...», а пропонується цю саму думку висловити іншими словами: що потрібно, щоб вийшло; які ресурси необхідно було б мати для ...; які вміння мені потрібні для цього; яка додаткова інформація мені потрібна для цього тощо. У реалізації цього прийому відбувається трансформація пасивної поведінки учня в спрямовану рефлексію над своїм досвідом.

Приєм «Демонстрація»

Упродовж уроку вчитель сам повинен демонструвати рефлексію своєї діяльності: «Ось зараз я закінчив першу частину своїх міркувань і перехожу до другої», «Мені здається, що у нас дуже добре йде робота. Це, напевно, відбувається тому, що спочатку ми чітко визначили цілі і визначили кроки її досягнення ...», «Зараз своєю інтонацією хотів підкреслити, як я ставлюся до ...» тощо.






Приєм «Запитання собі»

Цей прийом навчає учнів ставити запитання самим собі. Запитання – це засіб фіксації знання про незнання, причому якщо це запитання ставить сам учень, то тим самим він фіксує знання про своє незнання, виводячи, відповідно, себе в позицію рефлексії. Деяких запитань учнів треба навчити в очевидній формі. Наприклад, таких: «Що я зараз роблю?», «Я зрозумів, але що саме я зрозумів?», а також запитань «Чому?» («Чому я роблю те, що роблю зараз?», «Чому я зрозумів саме так?», «Чому я спочатку зрозумів так, а потім інакше?»), «Як?» («Як я це зробив?») і «Навіщо?» («Навіщо я це роблю?») до всіх типів ситуацій.

Алгоритм рефлексії учнів на навчальному занятті (за А. Тубельским)

1. Віднови (перерахуй) те, що зробив за занятті?
2. Визнач свою діяльність за шкалою успіху.
3. Добери і намалюй відповідний символ.
4. Чому ти так визначив?
5. Подумай, що тобі потрібно змінити, щоб працювати краще.

Шкала успіху

| | |
|---|---|
|  | Я міг би працювати й краще. |
|  | Сьогодні я зрозумів, чого мені не вистачає для успішної роботи. |
|  | Сьогодні я працював на повну силу. У мене все вийшло. |
|  | Я дуже старався, але у мене не все вийшло. |
|  | Я сьогодні погано працював. |

Алгоритм дій учителя з організації рефлексивної діяльності учнів (за Т. Ушевою)

Для того щоб учень потрапляв у рефлексивний простір, учитель повинен:

- планувати й організовувати мисленнєві зупинки освітнього процесу;
- визначати і змінювати позиції учня (выводити з мислєдїї в іншу позицію);
- давати можливість учням об'єктивувати ситуацію і безоцінно описати способи дій, норми діяльності;
- спільно з учнями узагальнювати об'єктивний зміст, для того, щоб учні змогли самостійно оперувати отриманими знаннями. Це дозволить учням оформити отримані знання і смисли у зовнішнє ставлення до самого себе, до своєї діяльності і до ситуації в цілому.

Додаток Ж.3

Презентація в межах модуля «Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям розвитку освіти України»

1



8

Ефективні наставники:

- Навички спілкування
- Знання різноманітних методів навчання та змісту програми
- Інтерес до розвитку дорослих
- Почуття гумору



2 Дослідження свідчать, що педагоги-початківці, які залишилися наодинці під час вирішення проблем протягом першого року викладання, повертаються до тих методів, якими навчали їх



3 "Викладання є однією з небагатьох професій, де початківець змушений брати на себе повну відповідальність з першого ж дня"

(Hall, 1992)



4 **Хто має найбільше спільного з наставником?**



5 **Ефективні наставники:**

- Чудові педагоги
- Віддані вчительській професії
- Готові розширити свою роль, працюючи з дорослими
- Активні учні
- Відкриті до відмінностей



6 **Ефективні наставники:**

- Обмірковують власну практику та розвиток
- Відкриті до ідей інших
- Володіють навичками вирішення проблем
- Навички менеджменту



7 **Ефективні наставники:**

- Знання організаційної структури, освітніх нормативів
- Знання існуючих ресурсів
- Знання контексту
- Бажання бути наставником
- Високі очікування



9 **Щоденник рефлексії:**

- Чи хтось був для вас наставником?
- Що означав цей досвід для Вас?
- Що найбільше Вам подобалося у цій людині?
- Чому Ви навчилися?



10 **Ролі і відповідальність**

- Обмін інформацією
- Забезпечення ресурсами
- Обмін інформацією про методи навчання
- Слухання та обмін досвідом
- Надання порад й ідей



11 **Ролі і відповідальність**

- Допомога в організації навчання
- Надання можливостей для спостереження
- Заохочення самоспостереження та аналізу
- Заохочення до рефлексії
- Моделювання професіоналізму



12 **Що важливо для наставника?**

- Знання особливостей розвитку та навчання дорослих
- Практика рефлексії
- Повага до відмінностей
- Досвід змін
- Лідерство й адвокатство



13 **Навички ефективного наставника**

- Спілкування
- Моделювання
- Надання та отримання зворотного зв'язку
- Спостереження
- Самооцінки
- Вирішення конфліктів
- Уникання "вигорання"



14

Дякуємо за увагу!



Завдання на рефлексію в методиці викладання лексики і граматики

1. Reflect on the questions and note your answers in the table below:

| Reflective questions | Answers |
|---|---------|
| What do you think is important when presenting vocabulary? | |
| How much new vocabulary do you teach? Why? | |
| Do you have any teaching techniques you regularly use when presenting vocabulary? What are they? How do learners respond to them? | |
| Is there a difference in the techniques you use with higher and lower level learners? | |
| Do you spend time in class looking at ways to help learners record or store new vocabulary? | |

Share your group's reflections with other groups. Are they similar to yours?

2. What do you think of the activity? Did you enjoy it? Did you find it useful? Did the follow-up questions help to make it more communicative? Discuss how you could use 'find someone who ...' with your classes.

Look at the 'Recording activities' your trainer has given you and consider the advantages and disadvantages of each method for the word you have chosen. Decide on the best method of recording for your word and remember to discuss with your partner why you think it's the most suitable.

3. Working in groups of three or four, look at the techniques assigned to you and try to complete the chart with the advantages and disadvantages of each. Brainstorm what grammar/circumstances it may be appropriate for. Remember this is grammar in general you are thinking about now.

| Technique | Advantages | Possible problems |
|--------------------------------|------------------|-------------------|
| Using a song | | |
| | Appropriate for: | |
| Using a timeline | | |
| | Appropriate for: | |
| Explaining directly | | |
| | Appropriate for: | |
| Practising and then presenting | | |
| | Appropriate for: | |

| | | |
|------------------------------|------------------|--|
| Comparing L1 and L2 | | |
| | Appropriate for: | |
| Using a reading or listening | | |
| | Appropriate for: | |

Groups give their feedback to other groups by moving around to sit together – not across the class. Add any new or useful information to your charts.

Додаток Ж.5

Презентація «Нова українська школа» і методика викладання іноземних мов»

| | |
|---|--|
| <p>1</p> <div style="background-color: #76b82a; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">ЗМІНИ В ОСВІТІ</div>  | <p>8</p> <div style="background-color: #76b82a; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">ВИХОВНА</div> <ul style="list-style-type: none"> - формуванню в учнів позитивного ставлення до ІМ як засобу спілкування, поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв і способу життя; - розвитку культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому суспільстві; - емоційно-ціннісному ставленню до всього, що нас оточує; - розумінню важливості оволодіння ІМ і потреби користуватися нею як засобом спілкування. |
| <p>2</p> <div style="background-color: #76b82a; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">Мета базової загальної середньої освіти</div>  <p style="font-size: small;">Наказ Міністерства освіти і науки України №804 від 07.06.2017</p> | <p>9</p> <div style="background-color: #76b82a; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">розвивальна</div> <ul style="list-style-type: none"> - мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей; - готовності брати участь в іншомовному спілкуванні; - потребу подальшого самовдосконалення у сфері використання ІМ; - здатності переносити знання й уміння у нову ситуацію шляхом виконання проблемно-пошукової діяльності. |
| <p>3</p> <div style="background-color: #76b82a; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">ВИПУСКНИК НОВОЇ ШКОЛИ</div>  | <p>10</p>  |

4 сучасний вчитель нової школи
КОУЧ МОДЕРАТОР ТЬЮТОР

Ф
А
С
И
Л
І
Т
А
Т
О
Р



5 10 ключових компетентностей нової української школи:

- Спілкування державною мовою (і рідною)
- Спілкування іноземними мовами
- **Математична компетентність**
- Основні компетентності у природничих науках і технологіях
- Інформаційно-цифрова компетентність
- **Уміння вчитися впродовж життя**
- **Ініціативність і підприємливість**
- Соціальна та громадянська компетентності
- **Обізнаність та самовираження у сфері культури**
- Екологічна грамотність і здорове життя

6 функцій іноземних мов у реалізації мети

освітня

виховна

розвивальна

7 освітня

- усвідомлення учнями значення ІМ для життя в мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі;
- набуття знань про культуру, історію, реалії та традиції країни вивчуваної мови;
- залучення учнів до діалогу культур (рідної та іншомовної);
- розуміння власних індивідуальних особливостей як психофізіологічних засад для оволодіння ІМ;
- формування вміння використовувати в разі потреби різноманітні стратегії для задоволення власних іншомовних комунікативних намірів.

11 Сучасні форми роботи

- інтерактивні методи
- кооперативне навчання
- рольові та ділові ігри
- проектні технології
- методи «змішаного навчання»
- вихід за межі класу
- звернення до досвіду учнів.
- відповідні форми оцінювання

12



13 інтегровані змістові лінії

- ❖ екологічна безпека та сталий розвиток
- ❖ громадська відповідальність
- ❖ здоров'я і безпека
- ❖ підприємливість та фінансова грамотність

14 Комунікативні види мовленнєвої діяльності та уміння
Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти

| Комунікативні види мовленнєвої діяльності | Рівні та дескриптори володіння іноземною мовою на кінець 9-го класу відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання | | |
|---|---|--|---|
| | Іноземна мова у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням | Іноземна мова у загальноосвітніх навчальних закладах | Іноземна мова як друга у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням та у загальноосвітніх навчальних закладах |
| Комунікативні уміння | B1 | A2+ | A2 |

Додаток Ж.6

Завдання для діагностики і розвитку рефлексивності, професійно значущих якостей і готовності до саморозвитку вчителя гуманітарних дисциплін

1. Запишіть відповіді на запитання у праву колонку таблиці.

| № | Запитання | Відповідь |
|-----|--|-----------|
| 1. | Назвіть ваші три головні якості як учителя. | |
| 2. | Що ви зробите, якщо ваш учень випрошуватиме завищену оцінку? | |
| 3. | Визначте ваше ставлення до учнів з низькою успішністю. | |
| 4. | Що нового особисто ви можете принести в школу? | |
| 5. | Що ви будете робити, якщо учень у класі публічно обрає вас? | |
| 6. | Назвіть форми заохочення успіхів учнів, яким ви віддаєте перевагу. | |
| 7. | Ваше вчительське кредо (одним реченням). | |
| 8. | Чим вас найбільше засмучують ваші учні? | |
| 9. | Що ви вважаєте найбільшим міфом про сучасну школу? | |
| 10. | Якою ви бачите успішну кар'єру вчителя? | |

2. Питання, що мали бути розкриті в есе «Мій улюблений шкільний учитель»:

- Завдяки чому ваш учитель зміг досягти успіху у своїй роботі? Який предмет він викладав? Чи сприяв сам предмет його успіху?
- Чи були які-небудь обставини, що сприяли професійному успіху вашого улюбленого вчителя (особливості особистості, яскраві спеціальні здібності, приваблива зовнішність тощо)?
- Чи так само вважали б ви його чудовим учителем, якби навчались у нього сьогодні?

3. Питання для рефлексії отриманого освітнього досвіду:

- Які мої головні результати, що я зрозумів, чого навчився?
- Які завдання викликали в мене найбільший інтерес, чому?
- Як я виконував завдання, яким способом? Що я відчував при цьому?
- Які були мої основні труднощі і як я їх долав?

Додаток 3

Навчально-дидактичні матеріали для розвитку педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті на інтегративно-практичному етапі

Додаток 3.1

Питальник «Способи вирішення проблеми»

| Запитання | Варіант відповіді |
|---|-------------------|
| 1. Я активно включаюся у вирішення проблеми, відчуваючи потребу в діях, змінах, перетвореннях | Так / ні |
| 2. Ретельно обмірковую проблему та шляхи її вирішення, кожен мій крок усвідомлений, результат відповідає задуму | Так / ні |
| 3. Ставлюся до проблеми як до засобу проявити, реалізувати себе, розкрити свої можливості | Так / ні |
| 4. Я заздалегідь передбачав виникнення проблеми, і внутрішньо готовий до її вирішення | Так / ні |
| 5. Покладаюся у рішенні проблеми насамперед на себе | Так / ні |
| 6. Намагаюся насамперед знайти моральний сенс проблеми, розв'язати цю проблему в інтересах добра і справедливості | Так / ні |
| 7. Глибоко відчуваю, що проблема і її рішення відіграють у моєму житті суттєве значення | Так / ні |
| 8. Ухиляюся від вирішення проблеми з думкою «як-небудь обійдеться» | Так / ні |
| 9. Іду до вирішення проблеми інтуїтивно, підкоряючись внутрішньому чуттю, яке не обманює | Так / ні |
| 10. Намагаюся будь-якими шляхами подолати хвилюючу невизначеність проблеми, відновити душевну рівновагу | Так / ні |
| 11. Я чутливий до впливу випадкових обставин, легко збиваюся з наміченого шляху вирішення проблеми | Так / ні |
| 12. Сподіваюся у вирішенні проблеми більше на інших, ніж на себе | Так / ні |
| 13. Організую собі допомогу з боку інших людей | Так / ні |
| 14. Не витримую тривалих активних дій з вирішення проблеми, відступаю | Так / ні |

Додаток 3.2

Картка «Рефлексивне коло запитань» (за С. Кашлевим)

| Механізм рефлексивного навчання | Питання для рефлексії | |
|---|--|---|
| Уявне повернення до дії або ситуації Докладний опис педагогічного завдання | Що я хотів? Що я думав? Що я відчував? Що я робив? | Чого хотіли учні? Що вони думали? Що вони відчували? Що вони робили? |
| Визначення найбільш істотних рис ситуації Виявлення суперечностей | Що здається вам зараз найбільш важливим, суттєвим у ситуації? Які суперечності ви можете виявити? | |
| Визначення альтернативних способів дії, шляхів вирішення педагогічного завдання. Визначення оптимального способу дії | Які альтернативи можна запропонувати, щоб забезпечити позитивне вирішення виявлених суперечностей? | |
| Здійснення альтернативних способів дії | | |

Додаток 3.3

Ситуація 1. Йшов урок історії у 7-му класі. Немолода вчителька пояснювала новий матеріал. Коли вона стала обличчям до дошки, їй на голову приземлився паперовий літак. Вчителька поклала провину на Бориса, який був насправді не винен. Вона сказала, що тільки він здатний на такий вчинок. Учень не витримав і облаяв учительку. Вона пішла до директора і попросила поставити на місце цього хулігана.

Ситуація 2. Перерва. Дві дівчинки списують одна в одної. Учитель це помічає, підходить до парти і починає їх лаяти. Урок починається з того, що перед усім класом учитель каже:

- У нас дві панянки списували домашнє завдання. Щоб цього більше не було! Ви обманюєте себе, а не мене!

Ситуація 3. Молода вчителька на заміні уроку зарубіжної літератури в 11 класі. Тема: «Поезія срібного віку». На домашнє завдання учні повинні були вивчити на вибір один з віршів О. Блока. Вчителька по черзі викликає учнів. Коли один з них починає декламувати, по класу проходить приглушений сміх. Вчителька здогадується, що учень читає вірш іншого поета, який готував на попередній урок, але не впевнена в цьому. Боїться видатися некомпетентною.

Ситуація 4. На перерві учень бігав по коридору і несподівано зіштовхнувся з учителькою. Він не вибачився, побіг далі. Коли він прийшов на урок до цієї вчительки, вона викликала його відповідати до дошки, а потім поставила оцінку на бал нижчу, мотивуючи це тим, що хлопчик не вмів себе поводити на перерві.

Не забарився протест дитини. За це вчителька вигнала його за двері і сказала, щоб він не приходив на урок до тих пір, доки не навчиться поводитись.

Ситуація 5. Ви задали класу вивчити правила з двох параграфів. На наступному уроці виявилось, що підручники в учнів різного року випуску і параграфи не збігаються. Ваші дії?

Ситуація 6. Учитель викликав семикласницю до дошки. Вона вийшла і почала писати величезними літерами. Педагог побачив це, попросив усе стерти і писати дрібніше. Тоді дівчинка стала писати такими маленькими літерами, що навіть на першій парті не було видно тексту. Учитель посадив ученицю на місце і викликав іншого учня.

Ситуація 7. Починається урок у 8-му класі. Учитель хоче записати тему уроку на дошці, але крейда прослизає, нічого написати не вдається. Мабуть дошку чимось натерли. За його спиною лунає ледь чутний сміх і боязкий шепіт. Учитель, не підвищуючи голосу, звертається до класу:

- Добре, якщо хтось хоче завадити, щоб ми писали на дошці, будемо працювати всі два уроки під диктовку. Темп уроку буде швидкий, оскільки ми повинні встигнути і записати, і виконати все, що заплановано.

Класом лунає невдоволене «у-у-у», діти з небажанням починають писати все під диктовку у великому темпі. Після першої години занять, двоє хлопчиків підходять до вчителя, зізнаються в тому, що вони намазали дошку милом. Пропонують помити її. За 10 хвилин дошка була помита.

Ситуація 8. Учителька української літератури просить учнів 5 класу вивчити напам'ять один із віршів Тараса Шевченка і підготувати презентацію до нього. На уроці учні демонструють підготовлені завдання. Через кілька днів у школі відбувається конкурс читців поезії. Учителька обирає для участі в конкурсі Дарину А., яка має гарні декламаторські здібності, і дає їй презентацію, яку підготувала інша учениця – Каріна К., не узгодивши це з розробницею презентації. Дарина виграла конкурс, бо гарно декламувала і мала найкращу презентацію. Про роль Каріни вчителька не згадала.

Додаток 3.4

1. <...> Сьогодні перший урок з української літератури, і саме перед початком його сталася неприємна історія. Надія Пилипівна ввійшла до класу так тихо й непомітно, що її побачили тільки тоді, коли вона вже підходила до столу. Хоч дзвоник уже продзеленчав, учні ще не були на своїх місцях, у класі стояв шум, гамір, сміх...

Вчителька глянула на клас і, раптом повернувшись, пішла до дверей.

Усе сталося за якусь хвилину. Шум почав швидко стихати. Ще мить – і Надія Пилипівна вийшла б з класу. Та Ніна Коробейник зірвалася з-за парти й побігла до вчительки.

– Надіє Пилипівно, – промовила вона голосно, запинаючись від хвилювання, – ви образились? Пробачте нам, ми винні! Повірте, це більше не повториться!

Всі почули, як учителька важко зітхнула, глянула на Ніну, і рукою взялася за одвірок, немовби хотіла спертися.

– Гаразд, – сказала вона, – це ніколи не повториться... Спасибі.

Вона повільно підійшла до столу й розгорнула журнал.

Стояла глибока тиша – це «спасибі» збентежило клас. Учителька ще й подякувала – завіщо? Багато учнів не сміли глянути їй у вічі.

Надія Пилипівна мовчки дивилася на клас, і несподівано широка усмішка освітлила їй обличчя. Ніби нічого не сталося, спитала:

– Хто не вивчив уроку?

Всі мовчали.

– Я питаю для того, – продовжувала вона, – щоб часом не викликати тих із вас, хто не виконав завдання. Я це кажу цілком серйозно. Не хочеться завдавати ганьби такому учневі перед усім класом. Та й мені не доведеться за нього червоніти.

Вона помовчала. По класу промайнув шелест, і знову все стихло.

– Гаразд, – сказала вчителька, – Всі вивчили. Я рада за вас.

Встала Юля Жукова:

– Надіє Пилипівно, а в нас за такої умови не розведуться ледарі? Це виходить, і двійок тепер ні в кого не буде?

– Розумію вас, – серйозно промовила вчителька. – Але я враховую, що це десятий клас, випускний, люди ви – свідомі. І потім – той, хто не вивчить сьогодні, повинен буде відповісти мені водночас і нове завдання, й минуле. І, нарешті, вивчити урок можна по-різному: на п'ятірку, на трійку. А декому лиш може здатися, що він вивчив (*Донченко О.В. Золота медаль [текст] : твори / О.В. Донченко. – К. : Рад. школа, 1983. – С. 351-352*).

2. <...> Це трапилось на останньому уроці. Ганна Василівна роздавала учням зошити з домашнім завданням з російської мови. «Бурма!» – викликала вона. Коли хлопчина підійшов до столу, вчителька простягла йому зошит.

– Ти, Бурма, соромився б подати таку роботу, – сказала вона. – Брудно, неохайно і до того ж кілька помилок.

Ганна Василівна й зараз пам'ятає вираз школяревого обличчя, коли він розгорнув зошит і побачив двійку. Кров хлинула йому в обличчя, почервоніли навіть кінчики вух. Школяр спідлоба кинув на вчительку швидкий погляд і враз розірвав зошита надвоє... (*Донченко О.В. Золота медаль [текст] : твори / О.В. Донченко. – К. : Рад. школа, 1983. – С. 430*).

Додаток 3.5

Групова рефлексія «Важкий учень»

Мета: розвиток педагогічної рефлексії через обмін досвідом щодо взаємодії з «важкими» учнями.

Процедура. 1. Учасники групи розповідають про свого «важкого» учня: як він виглядає, як поводить, які складні ситуації з ним виникали, як вони вирішувалися тощо.

2. Вчителі діляться своїм досвідом взаємодії з «важкими» учнями, пропонують шляхи вирішення проблеми з представленим учнем.
3. Учасник, який заявив проблему, визначає й обґрунтовує способи і методи (із запропонованих групою), які підходять для нього особисто (з урахуванням своїх особливостей і можливостей).
4. Учасник обирає серед групи педагога, який має зовнішню схожість із представленим «важким» учнем. Обраного педагога просять «увійти в роль» і бути максимально щирим. Учасник відпрацьовує «тут і зараз» способи взаємодії з «важким» учнем.
5. Група дає зворотний зв'язок щодо змодельованої ситуації.
6. Учасник, який заявляв проблему, здійснює саморефлексію.

Рефлексивний полілог «Вибір конфліктної ситуації»

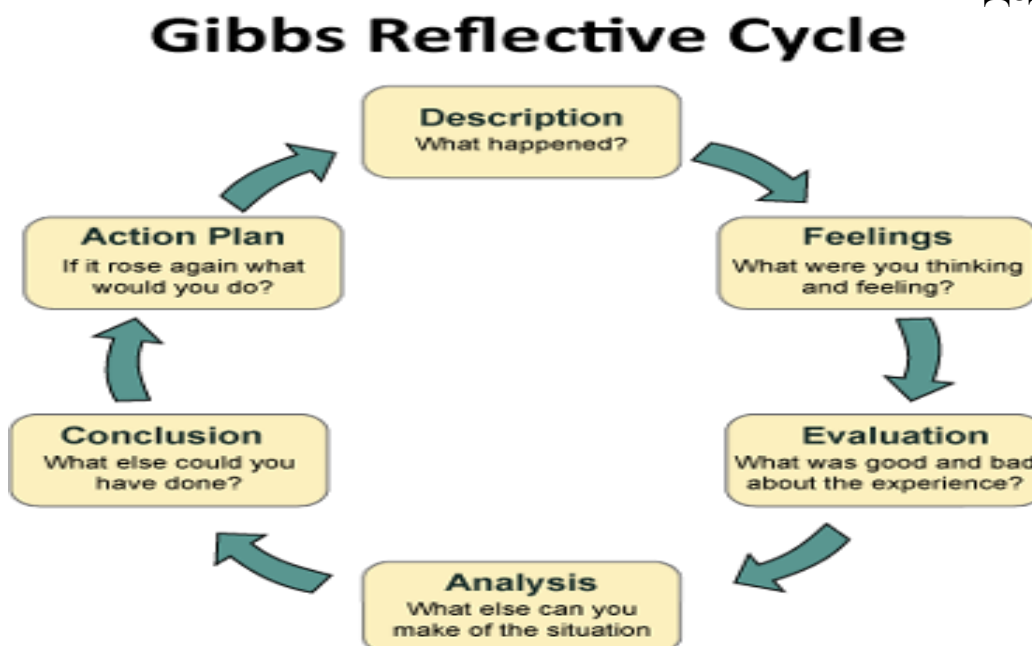
Мета: усвідомлення професійних бар'єрів; вироблення конструктивних поведінкових паттернів.

Процедура. 1. Кожен учасник згадує будь-який конфлікт із свого особистого досвіду і записує його на аркуші. Ведучий збирає аркуші і зачитує їх. Кожна ситуація отримує свою назву і її записують на дошці.

2. Ситуація, яка отримує найбільшу кількість голосів, розігрується. Ситуацію можна програти кілька разів з різними учасниками. Ті, хто програвав сцени конфлікту, діляться почуттями, які виникали в них по ходу розгортання дії, пояснюють причини своєї поведінки.

3. Ведучий організовує дискусію, основним завданням якої є аналіз бачень ситуації і пошук оптимального виходу з неї. Дискусія протікає за таким планом: а) у чому сутність конфлікту; б) у чому причини і стратегії поведінки конфліктуючих сторін; в) у чому ефективність поведінки учасників конфлікту з погляду конструктивного вирішення завдання; г) можливі варіанти конструктивного виходу з конфліктної ситуації.

Додаток 3.6



Додаток 3.7

Sample reflection

Here are some reflections from a teacher about a lesson she has just taught. Read the teacher's reflections then discuss the questions that follow.

Description

Where? School. Classroom size is large and comfortable, desks and chairs are easy to move.

Who? 40 16 year-olds.

What? English class, Speaking practice lesson. Topic in textbook – discuss pros and cons of home computers. We practised some language first by completing written exercises in the book. Learners were divided into six groups. The task was to discuss the topic and prepare a presentation on their ideas for comparison/further discussion. It began well, but after about ten minutes, they started speaking in L1, ignoring the task and shouting across the room. I stopped the activity and asked them to write their answers instead.

Feelings

During the lesson I felt frustrated and angry. I wanted to punish them for their behaviour which I could not understand as I thought the topic would interest them.

After the lesson I felt a bit annoyed with myself for giving them the writing – it was supposed to be a speaking lesson. I also felt I should have made an attempt to understand why their behaviour changed.

Evaluation

The lead-in exercises were completed quickly and efficiently. However, the discussion and presentation did not work. The class lost interest and even when they did speak in English they did not use the language we had practised in the lead-in.

Analysis

I did not achieve my lesson objectives – learners did not demonstrate ability to weigh up pros and cons, nor present their views to their classmates. The topic was maybe too heavy for a Friday afternoon. Learners were tired. Perhaps I should have given them more support, done some speaking work before the task. The lead-in exercises were perhaps not enough to stimulate discussion. Perhaps my timing was also wrong. Making the learners do writing instead of speaking did not help them to develop their speaking skills

Conclusion

The class may need 'training' in-group work. I made an assumption that the topic would be of interest to learners, but I could have checked this and altered it if they had not been interested. Other approaches may have been more motivating on a Friday afternoon, e.g. questionnaires and surveys.

Action plan

Explore ideas through reading; discussing with colleagues how to adapt the textbook, how to motivate teenage learners and how to make speaking practice meaningful. I will set up peer observation to get some feedback on how the new ideas work. I will also ask my learners for feedback on anything new we do in class. After a month, I will review my action plan.

Questions for discussion

- The teacher says she didn't achieve her lesson objectives – what do you think she was trying to achieve?
- The teacher says she felt 'frustrated', 'angry' and 'annoyed'. Have you ever felt like this about a lesson?
- What happened to cause these feelings?
- What were the consequences for her learners?
- Can you add any suggestions for how she could have taught the lesson differently?
- The teacher says she will 'review' in a month's time. What do you think the reasons for this are?

Reflective interview

Think about an experience or incident in a lesson you have taught recently. This could be something you have had difficulty with, found challenging, or something you feel you would like to change. Alternatively, it could be something interesting, surprising or humorous.

Now work with a partner. Interview each other using the stages in the reflective cycle to ask and answer questions about the lesson. Use the table below to note any suggestions your partner has or any ideas which you discuss.

| | |
|--------------------|--|
| Description | |
| Feelings | |
| Evaluation | |
| Analysis | |
| Conclusion | |
| Action plan | |

Now decide on an action plan:

- What new idea from this activity will you try out in your lessons?
- When will you try it?
- Who will you try it with?
- How will you decide if it has been successful or not?

Reflection:

- What do you think of working together in this way?
- How can sharing experiences and ideas help you to develop?

How to play

Place your counters on the square marked 'start'.

To begin, all players throw one dice; the player with the highest number takes the first turn.

From 'start', the first player throws both dices and moves to the corresponding number on the game sheet.

The player reads out the instruction on the square.

Speaking should take only one minute – interrupt if anyone goes over.

The first player to finish is the winner, but play continues until all players reach the finish.

| | | | | | | | | | | |
|---|------------------------|--|--------------------|---|--|-------------------------|--|---|---|--|
| 1 START | | | | | | | | END | | |
| 2 Talk about something you enjoyed in this workshop | | 8 Take the short cut | 9 Miss one turn | 10 Talk about reflection for learners | 15 Ask any player what the most important thing in the workshop was | 16 Move back 1 space | 17 Say how you will incorporate a reflective approach | 23 Talk about the benefits of reflection | | |
| 3 What will you tell your colleagues about reflection? | | 7 Talk about an aspect of teaching you want to develop | | 11 Take an extra turn | 14 Talk about a reflective tool you want to try | | 18 Ask the player on your left how they feel about the onion rings activity | | | 22 Say how you would use this game with a class |
| 4 Talk about something new you learnt today | 5 Move 1 pace ahead | 6 Ask another player to talk about the reflective cycle | | 12 Say how what you learnt will change your practice | 13 Talk about something you found interesting or surprising | | 19 Ask the player on your right to talk about reflective tools | 20 Miss one turn | 21 Talk about the advantages of reflection | |

Додаток 3.9

Технологія «Анкета-газета»

На великому аркуші паперу (ватмані) учням пропонується висловити своє ставлення, дати оцінку уроку у вигляді малюнків, дружніх шаржів, карикатур, віршованих рядків, невеликих прозових текстів, побажань, зауважень,

пропозицій, питань тощо. Після того, як в оформленні та випуску газети всі взяли участь, вона вивіщується на загальний огляд.

Додаток 3.10

Нерефлексивне і рефлексивне слухання: сутність і технологія

Уміння уважно, активно слухати є базовим для процесу педагогічного спілкування. І перцептивний, і комунікативний, і інтерактивний боки спілкування можуть реалізовуватися тільки за відповідного вміння слухати партнера. Таке слухання може бути нерефлексивним і рефлексивним.

Метод нерефлексивного слухання – простий спосіб збереження зацікавленості й уваги в процесі усного спілкування. Нерефлексивне слухання є, по суті, найпростішим прийомом і полягає в умінні уважно мовчати, не втручаючись у мовлення співрозмовника своїми зауваженнями. Таке сприйняття можна назвати пасивним лише умовно. Це активний процес, що вимагає фізичної і психологічної уваги. Залежно від ситуації у процесі нерефлексивного слухання можуть бути виражені: розуміння, схвалення і підтримка. Техніки нерефлексивного слухання полягають у такому:

- у «буферних» фразах типу: *«Вас щось турбує?»*, *«У Вас щось трапилося?»*, *«Ви чимось стривожені?»*, *«У Вас відбулося щось радісне?»*;
- у відповідях, що підкреслюють увагу: *«Так?»*, *«Продовжуйте, продовжуйте. Це цікаво»*, *«Це ж треба!»*, *«Розумію»*, *«Приємно це чути»* тощо;
- у невербальних засобах, що виражають зацікавленість – стверджувальний кивок головою, відкрита поза, відповідна міміка.

Усі варіанти відповідей у техніці нерефлексивного слухання повинні бути нейтральними і підбадьорюючими.

Рефлексивне слухання – це об'єктивний зворотний зв'язок із мовцем, який застосовується для контролю точності сприйняття почутого (використовується в ситуаціях, коли мовець потребує не стільки емоційної підтримки, скільки допомоги при вирішенні певних проблем). Слухати рефлексивно – означає розшифровувати зміст повідомлень, з'ясовувати їх реальне значення. Техніки рефлексивного слухання:

1. З'ясування – уточнення змісту певних висловлювань або повідомлення в цілому. Дозволяє отримати додаткову інформацію з незрозумілих питань, покращити первинне повідомлення, оскільки показує мовцю, що він висловлює свої думки неточно. Типові фрази і запитання: *«Уточніть, будь ласка, що ви маєте на увазі»*, *«Повторіть, будь ласка, цю частину»*, *«Я не зрозумів»*, *«Не поясните ви це ще раз?»*.

2. Перефразування – формулювання тієї самої думки іншими словами. У цьому випадку слухач для перевірки розуміння змісту та ідеї повідомлення намагається передати думку мовця, використовуючи свої слова, терміни, вирази. Це дозволяє отримати підтвердження правильності розуміння і дає можливість мовцю внести корективи в повідомлення. Типові фрази: *«Чи правильно я зрозумів, що...»*, *«Як я зрозумів вас...»*, *«На вашу думку...»*, *«Ви вважаєте, що...»*.

3. Відображення почуттів – адекватне сприйняття й озвучення слухачем почуттів, емоційного стану мовця. Діалог залежить не стільки від змісту

інформації, скільки від почуттів, настанов, емоційної реакції. Для рефлексивного відображення почуттів можна використовувати такі фрази: *«Мені здається, що ви відчуваєте...»*, *«Ви децю засмучені...»*, *«Мені знайомі ваші відчуття...»*, *«Я відчуваю, що ви...»*.

4. Резюмування – підбиття підсумків, змісту повідомленого мовцем. Резюмування допомагає з'єднати фрагменти розмови в єдине смислове ціле. Допомагає слухачу переконатися в правильності і точності розуміння, а мовцю – оцінити, наскільки добре йому вдалося передати свою думку. Типові фрази: *«Основними висновками, на ваш погляд, є...»*, *«Якщо підсумувати сказане вами, то...»*, *«Чи правильно я зрозумів, що вашими основними ідеями є ... »*.

Ефективність педагогічного спілкування значною мірою залежить від того, наскільки вміло педагог володіє техніками рефлексивного і нерефлексивного слухання.

Додаток 3.11

Вправа «Фантом»

Мета: рефлексивний аналіз актуального емоційного стану, розвиток спостережливості та емпатії до емоцій іншої людини.



Процедура. 1. Учителям роздають аркуші с намальованим силуетом людини і пропонують зобразити її емоційний тонус, використовуючи кольори, виразити в них емоції і почуття, які відчуває учасник останнім часом (напр., протягом місяця). Це повинні бути емоції позитивного і негативного плану.

2. Учасники представляють свої «фантоми», розповідають, які емоції і почуття вони хотіли виразити. Створюється галерея «Емоціональних фантомів».

3. Учасники обговорюють, що вони побачили в кожному з «фантомів», як вони зрозуміли емоції і почуття інших, які в них виникли емоції з приводу емоцій інших.

4. Учителі обирають якийсь емоційний стан із виражених ними на малюнку і записують його на бейдж.

5. Розігрується аукціон «емоцій». Учителі утворюють пари, у яких один – продавець емоції, другий – її покупець. Важливо продати свою емоцію, рекламувати її необхідність, корисність. (Це дозволяє вчителям прийняти свої емоції, виявити потреби, що лежать в їх основі).

Вправа «Фотокартка»

Мета: розвиток умінь сприймати й розуміти емоційний стан іншої людини.

Процедура. Візьміть у руки фотокартку незнайомої людини, наприклад, у журналі або в газеті. Вдивіться в її обличчя. Зверніть увагу на її позу, одяг. Постарайтеся визначити її характер, настрій; рід занять, стиль життя. Придумайте біографію цієї людини. Як ви вважаєте, могли б ви бути з нею у дружніх стосунках? Якщо ні, то які стосунки могли б скластися між вами? Могли б ви, наприклад, бути колегами по роботі? Якби ця людина була вчителем, який

шкільний предмет вона викладала б? Чи мала б вона авторитет серед учнів? Що ще ви можете сказати про цю людину?

Вправа «Відчуй іншого»

Мета: розвиток умінь сприймати й розуміти емоційний стан іншої людини.

Процедура. Кожний учасник повинен протягом 2-3 хвилин описати настрій кого-небудь із групи (уявити собі, відчути людину, її стан, емоції, переживання). Потім усі ознаки зачитуються вголос, підтверджується їх правильність або помилковість. Виправляються допущені помилки.

Вправа «Поведінка в конфлікті та його розв'язання»

Мета: формування компетентності щодо стилів поведінки в конфліктних ситуаціях.

Процедура. 1. Учасники діляться на 4 підгрупи. Кожна підгрупа отримує картку з назвою одного з можливих стилів поведінки під час конфлікту з відповідним девізом. Зміст текстів на картках: а) конкуренція: «Щоб я переміг, ти маєш програти»; б) пристосування: «Щоб ти виграв, я маю програти»; в) компроміс: «Щоб кожен з нас щось виграв, кожен з нас повинен щось програти». г) співробітництво: «Щоб виграв я, ти також маєш виграти».

2. Протягом 10 хвилин кожна підгрупа обговорює, готує та презентує (у театралізованій формі) конфліктну ситуацію, у якій демонструється той чи той стиль поведінки.

3. Після кожної презентації відбувається спільне обговорення її відповідності «девізу» (конкретному стилю поведінки).

Додаток И

Навчально-дидактичні матеріали для розвитку педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті на креативно-професійному етапі

Додаток И.1

Картка оцінки поведінки вчителя на уроці

| Показник | Оцінка |
|--|--------|
| доброзичливий – недоброзичливий | |
| зацікавлений, активний – байдужий | |
| стимулює ініціативу, допускає висловлювання учнями власної думки, вільна поведінка учнів – авторитарний, не терпить заперечень, вільної манери поведінки учнів, зупиняє і весь час тримає учнів під жорстким контролем | |
| відкритий, не боїться висловлювати свої почуття, показувати свої недоліки – думає тільки про престиж, намагається триматися своєї соціальної ролі | |
| активний, весь час спілкується, тримає клас «у тонусі» – пасивний, пускає спілкування «на самоплив» | |
| динамічний і гнучкий у спілкуванні, легко розв'язує проблеми, «гасить» можливі конфлікти – негнучкий, не бачить проблем, не помічає назрівання конфлікту | |
| ввічливий і привітний з учнями, поважає їх, диференціює спілкування з учнями – спілкується тільки «зверху вниз», однаково з усіма, не диференціюючи спілкування | |
| може поставити себе на місце учня, поглянути на конфлікт його очима, створює у мовця відчуття, що його правильно розуміють – емпатія не розвинена, не уважний до того, хто говорить | |

Додаток И.2

Рефлексивний інструментарій професійного розвитку

| Tool | Descriptor |
|----------------------------------|---|
| Classroom action research | <p>A discovery process where teachers explore aspects of classroom teaching or learning, solve problems or ask questions about everyday work. It can be done alone or with a colleague or group of colleagues. The aim is to improve or enhance your teaching and/or your students' learning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gather information • discuss, analyze, reflect • implement changes. |

| | |
|-----------------------------|--|
| Learning diary | A place where you write down, reflect on and review what happens during your classroom practice. It can help you to explore your experiences, identify problems/ issues, set goals and plan. |
| Peer observation | Watch colleagues teach. The focus can be on a selected aspect of teaching or on a particular type of lesson, a problem or an approach. Invite a colleague to your class and ask them to observe and give feedback on an area you are interested in developing or experimenting with. |
| Team teaching | Arrange to teach classes with a colleague so that you can reflect on and explore issues together and decide what changes to implement. |
| Learner feedback | Engage learners – discuss teaching and learning with them. Design questionnaires asking for feedback on your lessons. Ask for their suggestions on what could be included/improved/changed. |
| Reading and research | TEFL publications, periodicals, websites. See resources. |
| Buddy | Participate in co-operative development. Share experiences, problems and development with a colleague |
| Development plan | A document that sets out your goals, how you will achieve them, how you will review them, and how much time it will take. |
| Mentor | Seek advice and guidance from a more experienced colleague. Invite him or her to observe your lessons and give you feedback. Become a mentor yourself and keep a diary reflecting on your experiences. |
| Case study | Do some research with one of your learners, or a group of your learners. Investigate their learning experiences to find out how to help them to learn better. |

Додаток И.3

Приклади тем для курсових робіт та індивідуальних проєктів

1. Рефлексія як предмет філософського, психологічного та педагогічного дослідження.
2. Професійна рефлексія і її значення в розвитку особистості і діяльності людини.
3. Педагогічна рефлексія як вид професійної рефлексії.
4. Зміст, структура, сутність професійної педагогічної рефлексії.
5. Роль рефлексії у педагогічній діяльності і спілкуванні.
6. Рефлексія учителя в навчальній взаємодії з учнем.
7. Рефлексія у створенні іміджу вчителя.
8. Види педагогічної рефлексії.
9. Закономірності функціонування рефлексії у професійній педагогічній діяльності.
10. Діагностика педагогічної рефлексії: методика та інструментарій.
11. Рефлексивно-інноваційні методи актуалізації та розвитку рефлексивних здібностей учнів.
12. Проблемна ситуація і гра як чинники розвитку рефлексивного мислення школярів.

- 13.Формування рефлексивного мислення учнів.
- 14.Мотивація рефлексивної діяльності школярів.
- 15.Управління пізнавальною і рефлексивною діяльністю учнів на уроці історії.
- 16.Використання активних методів навчання на уроці іноземної мови.
- 17.Методика мікрогрупового навчання іноземної мови.
- 18.Організація навчально-методичного забезпечення переходу до диференційованого навчання української мови.
- 19.Організація науково-дослідницької діяльності учнів на міжпредметній основі.
- 20.Рефлексивна дискусія як засіб навчання.
- 21.Особливості педагогічного спілкування вчителів гуманітарних спеціальностей із вихованцями.
- 22.Культура спілкування вчителя та її вплив на соціалізацію учня як особистості.

Додаток И.4

Схема спостереження за ходом уроку німецької мови учасника (учасниці) обласного конкурсу «Учитель року – 2018» у номінації «Іноземна мова. Німецька»

| | |
|--------------------|--------------|
| Учитель: | Дата: |
| Тема уроку: | Клас: |

| Аспект плану уроку | ✓ | Коментар |
|---|---|----------|
| Цілі уроку | | |
| • визначені вчителем | | |
| • визначені разом з учнями | | |
| Очікувані результати учіння | | |
| • визначені вчителем | | |
| • визначені разом з учнями | | |
| Предметні знання та вміння | | |
| • | | |
| • | | |
| • | | |
| Життєві вміння | | |
| • критичне мислення | | |
| • креативність | | |
| • співпраця | | |
| • міжкультурне усвідомлення | | |
| • комунікація | | |
| • комп'ютерна грамотність | | |
| • навчальна впевненість | | |
| Сприятливе середовище для учіння | | |
| • відносини між вчителем і учнями | | |
| • розміщення учнів у класі | | |
| • місце вчителя в класі | | |

| | | |
|--|--|--|
| Взаємодія | | |
| • групова | | |
| • міжгрупова | | |
| • парна | | |
| • індивідуальна | | |
| • фронтальна | | |
| Розуміння учнів | | |
| • врахування рівнів освітніх досягнень | | |
| • врахування способів сприймання навчального матеріалу | | |
| • способи мотивації | | |
| Види роботи | | |
| • комунікативність завдань | | |
| • різноманітність прийомів навчання | | |
| • відповідність видів діяльності цілям та очікуваним результатам уроку | | |
| • доцільність видів роботи/добору завдань | | |
| • гнучкість | | |
| Розподіл часу | | |
| • раціональність | | |
| • дотримання запланованих часових меж | | |
| • гнучкість | | |
| Мовлення вчителя | | |
| • співвідношення мовлення вчителя та учнів | | |
| • якість інструкцій учителя | | |
| Засоби навчання | | |
| • НМК | | |
| • технічні | | |
| • наочні | | |
| • роздатковий матеріал | | |
| • власні | | |
| Розподіл часу | | |
| • раціональність | | |
| • дотримання запланованих часових меж | | |
| • гнучкість | | |
| Робота над помилками | | |
| • негайне виправлення вчителем | | |
| • самовиправлення | | |
| • взаємовиправлення | | |
| • відкладене виправлення | | |
| • перефразування/уточнення | | |
| Евалюація, оцінювання та зворотний зв'язок | | |
| • досягнення очікуваних результатів учіння з | | |

| | | |
|--|--|--|
| відповідним обґрунтуванням | | |
| • відповідність прийомів поточного контролю поставленим цілям | | |
| • заохочення учнів до само- та взаємоаналізу (само-/взаємоевалюація, само-/взаємооцінювання, виявлення труднощів, постановка задачі) | | |
| • використання елементів навчального портфоліо | | |
| Домашнє завдання | | |
| • відповідність | | |
| • раціональність | | |
| • обсяг | | |
| • пояснення | | |

Додаток К

Анкета «Думка вчителів про методику формування педагогічної рефлексії»

Шановні колеги!

Просимо вас виступити незалежними експертами і відповісти на запитання анкети щодо ефективності методики формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей. Ваші відверті й вичерпні відповіді сприятимуть оптимізації процесу формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

1. На ваш погляд, чи можливий розвиток педагогічної рефлексії в ході спеціально організованого навчання?
 - а) так, безсумнівно;
 - б) так, ймовірно;
 - в) сумніваюся;
 - г) ні;
 - д) важко відповісти.
2. У порівнянні з початковими очікуваннями зміст курсу формування педагогічної рефлексії:
 - а) перевершив мої очікування;
 - б) відповідав моїм очікуванням;
 - в) не відповідав моїм очікуванням.
3. Чи допоможе пройдений курс вашому розвитку як учителя-професіонала?
 - а) так, безсумнівно;
 - б) так, ймовірно;
 - в) сумніваюся;
 - г) ні;
 - д) важко відповісти.
4. Чи допоможе пройдений курс вашому розвитку як особистості?
 - а) так, безсумнівно;
 - б) так, ймовірно;
 - в) сумніваюся;
 - г) ні;
 - д) важко відповісти.
5. Яка з тем курсу була найцікавіша особисто для вас?

6. Назвіть рефлексивні методики і прийоми, які є найбільш ефективними з вашого погляду?

7. Які знання і вміння, отримані в ході навчання, є найбільш цінними для вас?

8. Яким питанням професійного життя педагога, на ваш погляд, необхідно приділити пильну увагу в майбутньому?

9. Я б рекомендував пропоновану методику формування рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті моїм колегам:

- а) так, безсумнівно;
- б) так, але дещо модифіковану;
- в) ні;
- г) важко відповісти.

10. Ваші рекомендації і пропозиції:

Щиро дякуємо за допомогу!

Додаток Л

Перевірка достовірності результатів дослідження

Критерій χ^2 застосовували для зіставлення емпіричних розподілів досліджуваних груп. Критерій χ^2 відповідає на запитання, чи з однаковою частотою зустрічаються різні значення ознаки в емпіричному та теоретичному розподілах. Чим більші розходження між двома досліджуваними розподілами, тим більше емпіричне значення χ^2 .

Розбіжності між експериментальною і контрольною групами за критерієм Пірсона мали недостовірний характер за всіма досліджуваними критеріями підготовленості студентів на констатувальному етапі експерименту та достовірний – на прикінцевому (див. табл. 3.6). Загальний рівень сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей на прикінцевому зрізі засвідчив, що емпіричні частоти експериментальної групи становили – 6 (низький рівень), 55 (задовільний рівень), 49 (достатній рівень), контрольної групи відповідно – 24, 60, 26 (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Розрахунок узагальнених даних щодо рівнів сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей (ЕГі КГ, прикінцевий зріз) за критерієм Пірсона (χ^2)

| N | Емпірична частота | Теоретична частота | $(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$ | $(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2$ | $(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2/f_{\text{т}}$ |
|-----------------|-------------------|--------------------|---------------------------------|-----------------------------------|--|
| 1 | 6 | 36,67 | -30,667 | 940,444 | 25,648 |
| 2 | 55 | 36,67 | 18,333 | 336,111 | 9,167 |
| 3 | 49 | 36,67 | 12,333 | 152,111 | 4,148 |
| 4 | 24 | 36,67 | -12,667 | 160,444 | 4,376 |
| 5 | 60 | 36,67 | 23,333 | 544,444 | 14,848 |
| 6 | 26 | 36,67 | -10,667 | 113,778 | 3,103 |
| Підсумок | 220 | 220 | | | 61,291 |

Результат: $\chi^2_{\text{емп}} = 61.291$

Як видно з таблиці 3.6, було виконано розрахунки теоретичної частоти ($f_{\text{т}}$), підрахована різниця між емпіричною та теоретичною частотою за кожним розрядом, визначена кількість ступенів свободи, отримані відмінності значень у квадраті, отримані квадрати відмінностей були розподілені на теоретичну частоту (остання колонка), отримана сума була – $\chi^2_{\text{емп}}$.

Розбіжності між двома розподілами можуть бути достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0,05}=11,071$, і тим більш достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ досягає чи перевищує $\chi^2_{0,01}=15,086$. Отже, $\chi^2_{\text{емп}}$ рівне критичному значенню або перевищує його, розбіжності між розподілами статистично достовірні,

результати експериментальної і контрольної груп після формувального експерименту статистично значущі.

Перевірку одержаних даних за критерієм Пірсона ми здійснили за λ -критерієм Колмогорова-Смірнова. Було висунуто статистичну гіпотезу H_1 : різниця між розподілами контрольної та експериментальної груп достовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної підготовленості суттєво відрізнявся. Алгоритм розрахунку λ -критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами формувального експерименту здійснювався за формулами:

Серед визначених модулів різності відносних частот ми вибрали найбільший модуль, який означений як d_{\max} .

Емпіричні значення критерію λ здійснювалися за допомогою формули:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 – кількість спостережень у виборці контрольної групи, n_2 – кількість спостережень в експериментальній групі, d_{\max} – найбільша абсолютна різниця. Одержані дані заносилися до таблиці 3.7.

Різниця між розподілами може вважатися достовірною, якщо абсолютна величина максимальної різниці $d_{\text{емп.}}$ досягає або перевищує $d_{0,05}$, і тим більше достовірною, якщо $d_{\text{емп.}}$ досягає чи перевищує $d_{0,01}$ (за Б. Варденом, 1960).

Таблиця 3.7

Модуль розбіжності відносних частот для експериментальної та контрольної вибірки респондентів за результатами прикінцевого етапу педагогічного експерименту)

| Ступінь | Відносна частота ЕГ $f_{\text{експерим.}}$ | Відносна частота КГ $f_{\text{контр.}}$ | Модуль різності частот (d_{\max}) ($f_{\text{експер}} - f_{\text{контр}}$) |
|-------------|---|--|--|
| Низький | 6/110=0,05 | 24/110=0,21 | 0,16 |
| Задовільний | 55/110=0,50 | 60/110=0,55 | 0,05 |
| Достатній | 49/110=0,45 | 26/110=0,24 | 0,21 |

Як видно з таблиці 3.7, модуль розбіжності відносних частот (d_{\max}) для експериментальної та контрольної вибірки респондентів складав на низькому рівні – 0,16; задовільному – 0,05; достатньому – 0,21.

Було одержано, що $d_{\text{емп.}} > d_{0,01}$.

За таблицею розрахунків визначено, що $\lambda_{\text{кр}} = 0,08$, отже, $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}}$, це підтверджує гіпотезу H_1 . Емпіричний розподіл більший за $\lambda_{\text{кр}}$, отже, одержані результати після формувального експерименту є статистично значущими.

Додаток М

Список опублікованих праць з теми дисертації

1. Сенчина Н. Г. Modern Challenges of the Development of Pedagogical Reflection in Future Teachers of Humanities. *Наука і освіта*. 2017. № 5 / CLVIII. С. 123–127.

2. Сенчина Н. Г. Формування рефлексивної особистості вчителів гуманітарних спеціальностей у педагогічному вимірі К. Д. Ушинського: післядипломна освіта. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2017. № 1 (114). С. 95–98.

3. Сенчина Н. Г. Педагогічна рефлексія: генезис, сутність, функції в освітньому процесі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2017. № 5 (118). С. 106–111.

4. Сенчина Н. Г. Професійна підготовка вчителів гуманітарних спеціальностей в умовах післядипломної освіти: рефлексивна парадигма. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія*. 2017. Вип. 2 (11). С. 147–152.

5. Сенчина Н. Г. Зміст та структура педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 1 (60). С. 300–307.

6. Сенчина Н. Г. Педагогічні умови формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія*. 2018. Вип. 1 (12). С. 100–106.

7. Сенчина Н. Г. Модель формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету*. 2018. Вип. LXXXII, Т. 3. С. 184–190.

8. Сенчина Н. Г. Формирование педагогической рефлексии учителей гуманитарных дисциплин в последипломном образовании: межличностный компонент. *The Unity of Science (Austria)*. August, 2018. P. 30–33.

9. Сенчина Н. Г. Учитель гуманитарных дисциплин: структура профессиональной компетентности. *Идеи. Поиски. Решения* : м-лы XI межд. научно-практ. конф. (Минск, 22 ноября 2017 г.). В 7 ч. Ч. 3. Минск : БГУ, 2018. С. 157–162.

10. Сенчина Н. Г. Рефлексивні засади післядипломної педагогічної освіти. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine* : Proceedings of International scientific and practical conference (Sandomierz, Poland, 5–6 May 2017). Sandomierz, 2017. P. 126–129.

11. Сенчина Н. Г. Післядипломна підготовка вчителів гуманітарних спеціальностей як складник неперервної педагогічної освіти. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі* : м-ли III міжнар. конгрес (Одеса, 18–21 травня 2017 р.). Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 21.

12. Сенчина Н. Г. Сутність і структура професійної педагогічної компетентності. *Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи* : м-ли Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 30–31 жовтня 2017 р.). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 475–478.

13. Сенчина Н. Г. Рефлексивний підхід до організації практичних занять у педагогічному ВНЗ. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура* : м-ли V міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16–17 листопада 2017 р.). Київ : НАУ, 2017. С. 340–345.

14. Сенчина Н. Г. Рефлексивне і нерефлексивне слухання як педагогічні техніки. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України* : м-ли VI міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 20 березня 2018 р.). Київ : НАУ, 2018. С. 140–141.

15. Сенчина Н. Г. Reflective practice as pedagogical technology in teachers' graduate studies. *World science news* : Proceedings of XVI International scientific conference (Morrisville, 9 березня 2018 р.). Morrisville : Lulu Press, 2018. P. 107–109.

16. Сенчина Н. Г. Рефлексивний тренінг як метод розвитку педагогічної рефлексії вчителя в системі післядипломної освіти. *Психологія і педагогіка: актуальні питання* : м-ли Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 13–14 квітня 2018 р.). Харків, 2018. С. 43–47.

17. Сенчина Н. Г. Рефлексивна парадигма шкільної освіти: теорія і практика. *Сучасний вимір психології та педагогіки* : м-ли Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 25–26 травня 2018 р.). Львів, 2018. С. 125–128.

Додаток Н

Відомості про апробацію результатів дослідження

1. Міжнародна науково-практична конференція «Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine» (Sandomierz, Poland, 5–6 May 2017). Форма участі – заочна, публікація з теми: «Рефлексивні засади післядипломної педагогічної освіти».

2. III Міжнародний конгрес «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 18–21 травня 2017 р.). Форма участі – очна, публікація з теми: «Післядипломна підготовка вчителів гуманітарних спеціальностей як складник неперервної педагогічної освіти».

3. Міжнародна науково-методична конференція «Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи» (Київ, 30–31 жовтня 2017 р.). Форма участі – очна, публікація з теми: «Сутність і структура професійної педагогічної компетентності».

4. XI Міжнародна науково-практична конференція «Идеи. Поиски. Решения» (Мінськ, Бцлорусь, 22 листопада 2017 р.). Форма участі – заочна, публікація з теми: «Учитель гуманитарных дисциплин: структура профессиональной компетентности».

5. V Міжнародна науково-практична конференція «Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура» (Київ, 16–17 листопада 2017 р.). Форма участі – очна, публікація з теми: «Рефлексивний підхід до організації практичних занять у педагогічному ВНЗ».

6. VI Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми вищої професійної освіти України» (м. Київ, 20 березня 2018 р.). Форма участі – очна, публікація з теми: «Рефлексивне і нерефлексивне слухання як педагогічні техніки».

7. XVI Міжнародна наукова конференція «World science news» (Morrisville, USA, 9 March 2018). Форма участі – заочна, публікація з теми: «Reflective practice as pedagogical technology in teachers' graduate studies».

8. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія і педагогіка: актуальні питання» (Харків, 13–14 квітня 2018 р.). Форма участі – заочна, публікація з теми: «Рефлексивний тренінг як метод розвитку педагогічної рефлексії вчителя в системі післядипломної освіти».

9. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасний вимір психології та педагогіки» (Львів, 25–26 травня 2018 р.). Форма участі – заочна, публікація з теми: «Рефлексивна парадигма шкільної освіти: теорія і практика».

Додаток П



У К Р А Ї Н А
 ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
 ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
 КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
 «ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

65014, м. Одеса, провулок Нахімова, 8; тел. (048) 770-34-27, E-mail: ooiuvadm@ukr.net, odessa-internet@ukr.net, http://ooiuv.odessaedu.net

від 28.08.2018 № 611
 на № _____ від _____

Довідка

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
 Сенчиної Наталії Геннадіївни з теми: «Формування педагогічної рефлексії
 учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті»,
 представленого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних
 наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Відповідно до ключової реформи освіти України – втілення в життя концепції «Нова українська школа» – багато змін повинно торкнутися професійної діяльності вчителя. Нова школа потребує нового умотивованого вчителя, спроможного стати агентом змін. Зазначене неможливе без наявності в учителя розвиненої педагогічної рефлексії, яка дозволяє здійснювати системну, цілісну регуляцію педагогічної діяльності, а отже, вирішувати завдання, пов'язані з оволодінням інноваційним, творчим інструментарієм. У зв'язку з цим дисертаційне дослідження Н.Г. Сенчиної, присвячене формуванню педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, є своєчасним та актуальним.

У результаті цілісного аналізу післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей дисертантка дійшла висновку про необхідність коригування освітнього процесу, актуалізацію рефлексивного складника. Визначення критеріїв і показників сформованості педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей стало стрижнем запропонованої в дисертаційному дослідженні експериментальної системи її формування в післядипломній освіті.

Запропонована Н.Г. Сенчиною експериментальна методика впроваджувалася впродовж 2015-2017 років відповідними кафедрами Одеського обласного інституту удосконалення вчителів в систему післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей. Було

забезпечено навчально-методичний супровід освітнього процесу (внесено необхідні зміни до робочого навчального плану, зокрема впроваджено інтегративний навчальний спецкурс «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей»; відкориговано програми навчальних модулів психолого-педагогічного, методичного, філологічного циклів; розроблено методичку проведення рефлексивно зорієнтованих лекційних і практичних занять; дібрано необхідні дидактичні матеріали). Вчителі гуманітарних спеціальностей у курсовий період підготовки були залучені до активної рефлексивної професійно-спрямованої навчальної діяльності, в основі якої були рефлексивні та інтерактивні методи навчання (рефлексивно зорієнтовані проблемні лекції, рефлексивний аналіз і розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, мотиваційні рефлексивні тренінги, рефлексивні дискусії та інверсії, рефлексивні імітаційні та рольові ігри, рефлексивний аналіз навчальних занять тощо). У міжкурсний період формування педагогічної рефлексії вчителів здійснювалося шляхом їх залучення до самостійної роботи щодо підвищення рівня педагогічної рефлексії, ведення електронних портфоліо, участі в рефлексивно-інноваційних семінарах, тренінгах, фахових конкурсах, у роботі шкільних методичних об'єднань, використанні ресурсних центрів, здійсненні науково-дослідної діяльності і виступах на конференціях.

Результати контрольних зрізів засвідчили, що вчителі гуманітарних спеціальностей, які навчалися за експериментальною методикою, продемонстрували вищий рівень сформованості педагогічної рефлексії, ніж учителі, що навчалися за традиційною методикою. Зокрема, достатній рівень було виявлено у 40,00 % учасників ЕГ (21,82 % – КГ); задовільний – 54,55 % учасників ЕГ (54,54 % – КГ); низький – 5,45 % учасників ЕГ (23,64 % – КГ). Одержані результати свідчать про доцільність впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Н.Г. Сенчиної у систему післядипломної педагогічної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей.

В.о. ректора академії,
канд. філософ. наук



Л.К. Задорожна



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Рспіна, 12 м. Ізмаїл,
Ізмаїльський район, Одеська область, 68610
Тел./факс: (04841) 5-13-88
E-mail: idgu@ukr.net
Веб-сайт: <http://www.idgu.edu.ua/>

Банк ДКСУ м. Київ
МФО 820172
Р/р 35226260012580
Код ЄДРПО 02125467

| |
|------------|
| № 1-7/823 |
| 12.12.2018 |

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Ректор

Ізмаїльського державного
гуманітарного університету
проф. Я.В. Кічук
_____ 2018 р.

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Сенчиної Наталії Геннадіївни
«Формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних
спеціальностей у післядипломній освіті», поданого для здобуття
наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Протягом 2015-2017 р.р. теоретичні та практичні розробки Н. Г. Сенчиної, в рамках означеного дисертаційного дослідження, були предметом вивчення та обговорення професорсько-викладацького складу кафедр загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти, залучених до процесу перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів гуманітарних спеціальностей Ізмаїльщини на базі Центру неперервної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Зацікавленість і активна участь суб'єктів освітнього процесу у проведенні занять, відповідно до запропонованої автором теоретико-методичної системи, підтверджують актуальність і практичну цінність наукової роботи дисертантки.

Визначення сутності та структури феномена «педагогічна рефлексія

вчителів гуманітарних спеціальностей» дозволило Н.Г. Сенчиній детермінувати критерії і показники його сформованості, розробити діагностувальний інструментарій для виявлення рівнів сформованості педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей, та дало змогу апробувати його. Були апробовані розроблені автором різнорівневі індивідуально-творчі завдання, інтегративні форми проведення лекційно-практичних занять, що оптимізувало процес формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Під час впровадження дослідно-експериментальної роботи було втілено розроблені дисертанткою педагогічні умови, які сприяли більш конструктивній підготовці майбутніх учителів до рефлексивної діяльності, зокрема:

- забезпечувалася зорієнтованість змісту післядипломної освіти на цілеспрямовану актуалізацію педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей як чинника їхнього особистісно-професійного розвитку (з викладачами, що забезпечували післядипломну освіту вчителів гуманітарних спеціальностей, було проведено семінар щодо організації рефлексивно зорієнтованих лекційних і практичних занять, запропоновано методичний супровід експериментального освітнього процесу);

- організовувалося рефлексивне освітнє середовище в системі післядипломної освіти (забезпечували інтенсивне рефлексивне середовище шляхом підвищення рівня вимог до організації освітнього процесу, що має за мету вихід на формування педагогічної рефлексії у слухачів);

- впроваджувалися активні рефлексивно-діяльнісні технології навчання у курсовий і міжкурсний періоди (вчителі гуманітарних спеціальностей долучалися до рефлексивно зорієнтованих проблемних лекцій, рефлексивних диспутів, дискусій і полілогів, рефлексивних інверсій та інтерв'ю, рефлексивних і психотехнічних вправ, мотиваційного рефлексивного тренінгу, рефлексивного самоконтролю, індивідуальної і групової рефлексії, рефлексивного аналізу і розв'язання педагогічних ситуацій, інтерактивів, рефлексивного аналізу уроків, online-семінарів, віртуальних «круглих столів», тематичних вебінарів, рефлексивно-інноваційних семінарів, майстер-класів, професійних конкурсів тощо);

- забезпечувалася домінантна роль рефлексивного практикуму у формуванні педагогічної рефлексії учителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті (у межах спеціально організованого інтегративного спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей» відбувалося інтенсивне цілеспрямоване озброєння вчителів системою знань про сутність понять «рефлексивність» і «рефлексія», зміст і структуру поняття «педагогічна рефлексія»; забезпечувалося усвідомлення вчителями особистісних особливостей і можливостей; розвивалися їхні уявлення про себе як про суб'єктів освітнього процесу; формувалися і відпрацьовувалися вміння педагогічної рефлексії; здійснювалася робота щодо зміцнення особистісної і професійної самооцінки вчителів).

Результати контрольних зрізів засвідчили, що вчителі гуманітарних

спеціальностей, які були долучені до експериментальної методики, продемонстрували вищий рівень сформованості педагогічної рефлексії, ніж учителі, післядипломна освіта яких організовувалася за традиційною методикою. Так, достатній рівень було виявлено у 40 % учасників ЕГ (21,82 % – КГ); задовільний – 52,73 % учасників ЕГ (54,54 % – КГ); низький рівень продемонстрували 7,27 % учасників ЕГ (23,64 % – КГ).

Апробація матеріалів проведеного дослідження засвідчила його ефективність та результативність, а тому планується у подальшому використання доробку здобувача у науково-педагогічній підготовці учителів у системі післядипломної освіти. Результати дисертаційної роботи Сенчиної Н.Г. одержали схвальної оцінки, як з боку викладачів педагогічних і методичних дисциплін, так і вчителів-практиків, що посилює своєчасність і наукову цінність дослідження автора.

Одержані результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Н.Г. Сенчиної дозволяють дійти висновку, що воно є самостійним і завершеним. Розроблені дидактичні матеріали, що є теоретично обґрунтованими й експериментально підтвердженими, доцільно використовувати у закладах, що забезпечують післядипломну освіту вчителів гуманітарних спеціальностей.

Результати впровадження науково-педагогічного доробку Сенчиної Н.Г. розглянуто і схвалено на засіданні кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 6 від 11 грудня 2018 р.).

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Завідувач кафедри
загальної педагогіки, дошкільної,
початкової та спеціальної освіти,
кандидат педагогічних наук



доц. Д.Г. Іванова



**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ РІВНЕНСЬКОЇ
ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
РІВНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. В.Чорновола, 74, м. Рівне, 33028; тел. 64-96-60, 64-96-61; факс 63-64-73
E-mail: goipro.rv@ukr.net, код ЄДРПОУ 02139765

23.08.18 № 01-16/770/1

На № _____

Довідка

про впровадження матеріалів дисертаційної роботи
Сенчиної Наталії Геннадіївни з теми «Формування педагогічної рефлексії вчителів
гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті»,
представленої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У центрі сучасної педагогічної освіти перебувають питання формування особистості вчителя нової української школи. У цьому зв'язку підвищується роль інституту післядипломної педагогічної освіти, який повинен забезпечити здатність вчителя до самовдосконалення і саморозвитку на основі рефлексії своєї діяльності. Дисертаційне дослідження Н.Г. Сенчиної, у якому порушено проблему формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, є, безперечно, своєчасним і актуальним.

У дослідженні запропоновано педагогічні умови й експериментальну методику формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. Упродовж 2015-2017 рр. матеріали експериментальної методики впроваджувалися в освітній процес Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Було забезпечено навчально-методичний супровід навчального процесу (відкориговано програми навчальних модулів психолого-педагогічного, методичного, філологічного циклів; опрацьовано

методику проведення рефлексивно зорієнтованих лекційних і практичних занять; розроблено плани практичних занять та необхідні дидактичні матеріали). Вчителі гуманітарних спеціальностей, що проходили курси підвищення кваліфікації, у курсовий період залучалися до активної рефлексивної навчально-професійної діяльності, в основі якої були такі методи навчання, як рефлексивно зорієнтовані проблемні лекції, рефлексивний аналіз і розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, мотиваційні рефлексивні тренінги, рефлексивні дискусії та інверсії, рефлексивні імітаційні та рольові ігри, рефлексивний аналіз навчальних занять). Учителям також було запропоновано інтегративний навчальний спецкурс «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей», що мав за мету озброєння вчителів системою знань про зміст і структуру поняття «педагогічна рефлексія»; формування і відпрацювання умінь педагогічної рефлексії; зміцнення особистісної та професійної самооцінки вчителя. У міжкурсовий період формування педагогічної рефлексії вчителів здійснювалося шляхом їхнього залучення до самостійної роботи щодо підвищенні рівня педагогічної рефлексії, ведення портфоліо, участі в рефлексивно-інноваційних семінарах, тренінгах, фахових конкурсах, здійснення науково-дослідної роботи,

Результати контрольних зрізів засвідчили, що вчителі, які навчалися за експериментальною методикою, продемонстрували вищий рівень сформованості педагогічної рефлексії, ніж вчителі, що навчалися за традиційною методикою. Одержані результати дозволили дійти висновку, що представлені в дисертаційному дослідженні Н.Г. Сенчиної педагогічні умови й експериментальна методика є теоретично обґрунтованими й експериментально підтвердженими, їх доцільно впроваджувати в навчальний процес закладів, що здійснюють післядипломну освіту вчителів гуманітарних спеціальностей.

Ректор,
канд. політичних наук, доцент



А. Л. Черній



**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ДНІПРОВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

КОД ЄДРПОУ 41682253

вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, тел/факс 056) 732-48-48

e-mail: kzvo@dano.dp.ua

www.dano.dp.ua

05.09.2018р. № 547

ДОВІДКА

**про впровадження матеріалів дисертації
НАТАЛІЇ ГЕННАДІЇВНИ СЕНЧИНОЇ**

з теми: «Формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті», представленої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертаційна робота Н.Г. Сенчиної актуальна і своєчасна, оскільки покликана сприяти розв'язанню стратегічних завдань сучасної державної освітньої політики в Україні, пов'язаних, з одного боку, з реформою загальної середньої освіти «Нова українська школа», а з іншого, з переосмисленням концептуальних засад післядипломної педагогічної освіти, яка відтепер спрямована на формування особистості «мотивованого і кваліфікованого вчителя», який «зможе стати агентом змін», «має свободу творчості й розвивається професійно».

Основні положення запропонованої дисертанткою експериментальної методики були апробовані Дніпровською академією неперервної освіти в практиці післядипломної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей.

Впроваджувалися педагогічні умови формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті:

- забезпечувалася зорієнтованість системи післядипломної педагогічної освіти на цілеспрямовану актуалізацію рефлексивності та формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей як чинника їхнього особистісно-професійного розвитку;
- створювалося рефлексивне освітнє середовище;
- відбувалося оновлення змістового наповнення післядипломної педагогічної освіти і впровадження активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання;

- доміантна роль у формуванні педагогічної рефлексії вчителів відводилася інтегративному навчальному спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей».

Результати впровадження матеріалів дисертаційної роботи в освітній процес академії засвідчили підвищення рівня сформованості педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей, охоплених експериментальним навчанням, що підтверджує валідність одержаних дисертанткою даних і практичну значущість дослідження. Зазначене дозволяє дійти висновку, що дисертаційна робота Наталії Геннадіївни Сенчиної, є завершеним науковим дослідженням. Розроблені дисертанткою дидактичні матеріали, що є теоретично обґрунтованими й експериментально підтвердженими, доцільно використовувати в закладах, що здійснюють післядипломну освіту вчителів гуманітарних спеціальностей.

Проректор з науково-педагогічної роботи



Москалець М.М.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
 МИКОЛАЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
**МИКОЛАЇВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
 ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**
 54001 м. Миколаїв, вул. Адміральська, 4-а, тел./факс 37 85 89
<http://www.moippo.mk.ua>, e-mail: moippo@moippo.mk.ua

№ 1381/1/17-12
 від 17.09.2018
 на № _____
 від _____

ДОВІДКА

про впровадження матеріалів кандидатського дисертаційного дослідження
 Сенчиної Наталії Геннадіївни
 з теми: «Формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних
 спеціальностей у післядипломній освіті»
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Оновлення соціальної, культурної, інформаційно-технологічної сфер українського суспільства зумовило концептуальні перетворення в системі післядипломної педагогічної освіти, яка відтепер зорієнтована на розвиток особистості вчителя, формування його творчої ініціативи, готовності до педагогічних інновацій, підвищення конкурентоспроможності. Потреба суспільства в педагогах, здатних зайняти особистісно-гуманну позицію відносно своїх вихованців, реалізовувати педагогіку партнерства, висуває в категорію актуальних дисертаційне дослідження Наталії Геннадіївни Сенчиної, присвячене проблемі формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

У дослідженні було доведено, що в структурі педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей виокремлюються чотири компоненти: особистісний, інтелектуальний, дільнісний і міжособистісний. Експериментальна методика, запропонована Н.Г. Сенчиною, спрямована на формування педагогічної рефлексії вчителів за цими напрямками.

Упродовж 2015-2017 рр. у Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти відбувалася апробація основних складових запропонованої Н. Г. Сенчиною експериментальної методики формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. В основу експериментального освітнього процесу було покладено визначені дисертанткою педагогічні умови, модель і зміст такої підготовки.

Вчителі, що проходили курси підвищення кваліфікації, залучалися до активної професійно-спрямованої навчальної діяльності, яка реалізовувалася переважно в інноваційних рефлексивних та інтерактивних формах навчання. З-поміж них: рефлексивно зорієнтовані проблемні лекції, рефлексивний аналіз і розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, мотиваційні рефлексивні тренінги, рефлексивні дискусії та інверсії, рефлексивні імітаційні та рольові ігри, рефлексивний аналіз навчальних занять і т. ін. На міжкурсовому етапі вчителі долучалися до самостійної роботи щодо підвищенні рівня педагогічної рефлексії, ведення електронних портфоліо, участі в тренінгах, фахових конкурсах, здійснення науково-дослідної діяльності і підготовки виступів на конференціях.

Викладачі інституту, що були залучені до експериментальної роботи, відзначили позитивну динаміку щодо рівнів сформованості педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей, післядипломна освіта яких здійснювалася за методикою, запропонованою Н. Г. Сенчиною.

Одержані результати дозволили дійти висновку, що представлені в дисертаційному дослідженні педагогічні умови й експериментальна методика є теоретично обґрунтованими й експериментально підтвердженими, їх доцільно впроваджувати в заклади освіти, що забезпечують післядипломну освіту вчителів гуманітарних спеціальностей.

Доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теорії і методики мовно-літературної
та художньо-естетичної освіти, заслужений учитель України,
директор Миколаївського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти



В. ШУЛЯР

ДОВІДКА

про впровадження основних положень і матеріалів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Сенчиної Наталії Геннадіївни з теми: «Формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті»

Глобальні соціально-економічні зміни, що відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства, з одного боку, здійснюють істотний вплив на систему освіти, з іншого боку, утворюють базу для її перетворення. Ці зміни викликали необхідність конструювання освітнього середовища, зорієнтованого на формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей як інструменту їхнього професійного й особистісного зростання. У цьому зв'язку дисертаційне дослідження Наталії Геннадіївни Сенчиної, присвячене формуванню педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, є вкрай актуальним і доцільним.

У дослідженні розкриваються теоретико-наукові засади педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей і пропонується експериментальна модель і методика її формування в післядипломній педагогічній освіті. Розроблена експериментальна модель підготовки ґрунтується на інтегративному, акмеологічному й особистісно-діяльнісному підходах, передбачає поетапну реалізацію визначених дисертанткою педагогічних умов і обіймає три взаємопов'язані етапи: когнітивно-мотиваційний, інтегративно-практичний та креативно-професійний.

Упродовж 2015-2017 рр. викладачі Центру доуніверситетської та післядипломної освіти Криворізького державного педагогічного університету в післядипломну освіту вчителів гуманітарних спеціальностей впроваджував елементи експериментальної методики, запропонованої Н.Г. Сенчиною. Зокрема в освітньому процесі було апробовано методику проведення рефлексивно зорієнтованих лекційних і практичних занять, рефлексивних тренінгів і дискусій, рефлексивних імітаційних та рольових ігор.

Впровадження в освітній процес інтегративного навчального спецкурсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей» забезпечило формування особистісного, інтелектуального, діяльнісного і міжособистісного компонентів педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей.

Одержані в ході апробації дані дають підстави рекомендувати впровадження запропонованої Н.Г. Сенчиною експериментальної методики формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у систему післядипломної педагогічної освіти.

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор

В.А. Гаманюк

Кандидат педагогічних наук, доцент

І.А. Кравцова

