

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ: РЕФЛЕКСИВНА ПАРАДИГМА

Статтю присвячено виявленню сутності професійної підготовки учителів гуманітарних спеціальностей в умовах післядипломної освіти до здійснення рефлексивної діяльності. У результаті ретроспективного аналізу цілей і завдань вітчизняної післядипломної педагогічної освіти доведено зміщення освітніх акцентів з когнітивного на особистісний, обґрунтовано необхідність реалізації в освітньому процесі рефлексивного підходу. Розкрито основні парадигмальні характеристики сучасної післядипломної педагогічної освіти (домінування у змісті освіти ціннісних, змістотвірних компонентів; розгляд професіоналізму педагога з позиції рефлексії; опора на емпіричний професійний і соціальний досвід суб'єктів навчання). Педагогічна рефлексія розглядається як складний психологічний феномен, що виявляється в здатності педагога займати аналітичну позицію відносно своєї діяльності. Доведено, що ефективний розвиток професійної педагогічної рефлексії в післядипломній освіті можливий за умови використання в практиці рефлексивних механізмів діяльності, представлених у вигляді рефлексивних методик, що проектуються на основі рефлексивного дидактичного методу. Рефлексивні методики в післядипломній освіті забезпечують оптимальний рівень професійно-предметного й особистісного розвитку. Значна частина рефлексивних методик реалізується в групових формах роботи, найбільш високу результативність забезпечують рефлексивні практикуми.

Ключові слова: педагогічна рефлексія; післядипломна педагогічна освіта; рефлексивний дидактичний метод; рефлексивний практикум; учитель гуманітарних спеціальностей.

Постановка проблеми та її актуальність. На сучасному етапі розвитку українського суспільства актуальною постає проблема реформування освітньої галузі. В умовах зміни освітньої парадигми головною вимогою до трансформаційних процесів постає забезпечення ефективності навчання протягом усього життя. 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.

Нові вимоги до організації педагогічної діяльності, регламентовані Законами України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, зумовлюють потребу в безперервному поповненні й актуалізації професійних знань і вмінь педагога, рефлексії засад, процесу й результатів діяльності. У цьому зв'язку актуальною постає проблема формування професійної рефлексії учителів в умовах післядипломної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. 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 науковців С. Гончаренка, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Огнев'юка, В. Олійника та ін. Теоретико-методологічні засади розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні обґрунтували Є. Голобородько, А. Зубко, В. Примакова, Н. Протасова, В. Пуцов, Г. Сагач, В. Химинець та ін. Післядипломна освіта описана в науково-педагогічній літературі як предмет андрагогіки (А. Белкін, С. Вершловський, С. Змеєв, Ю. Кулюткін, А. Марон, М. Ноулс, Г. Сухобська), виокремлені її сучасні парадигмальні характеристики (Д. Белл, В. Метаєва, П. Новіков, М. Романцев, І. Смирнов, В. Стьопін, А. Урсул, В. Швирев).

Рефлексію як механізм саморозвитку людини, професійний ресурс, умову становлення професійності досліджували Г. Андрєєва, К. Вазина, У. Джаксиликова, С. Дружилов. Сутнісний зміст професійної рефлексії обґрунтовують В. Давидов, А. Зак, Я. Пономарьов, В. Зарецький та ін.; її структуру розкривають Ю. Кулюткін, Н. Лушпаєва, Г. Щедровицький; механізми рефлексивного процесу розкривають О. Анісімова, Ю. Кулюткін, В. Слободчиков, С. Степанов, Г. Сухобська та ін. Ряд учених (І. Бех, А. Богущ, О. Бодальов, В. Давидов, Н. Деньга, В. Загвязинський, М. Келлі, В. Краєвський, Ю. Кулюткін, Н. Сас, В. Семиченко, В. Сластьонін, Г. Сухобська, Т. Фарелл,

П. Щедровицький та ін.) розглядають рефлексію як педагогічну дефініцію: описують її як професійну здатність, пов'язують із професійною компетентністю, багатоаспектно досліджують роль рефлексії в успішній діяльності педагогів. Водночас у вітчизняній педагогіці відсутні наукові праці, присвячені розвитку професійної рефлексії викладачів гуманітарних спеціальностей у системі післядипломної освіти.

Актуальність окресленої теми та її недостатня розробленість зумовили постановку **мети статті**: визначити сутність професійної підготовки учителів гуманітарних спеціальностей в умовах післядипломної освіти до здійснення рефлексивної діяльності.

Викладення основного матеріалу дослідження. Післядипломна педагогічна освіта за відносно тривалий період свого існування в Україні виокремилася у потужну галузь, сформувалася як поліфункціональна продуктивна система, що здатна розв'язувати безліч освітніх завдань. Ефективність функціонування інституту 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 до освіти загалом, і післядипломної освіти зокрема, державою та суспільством. Дослідження науковців (В. Примакова) підтверджують, що незмінною метою вітчизняної післядипломної освіти упродовж розвитку галузі було підвищення професійної кваліфікації вчителів. Натомість в аспекті змінної складової, цілі галузі постійно оновлювалися, що детермінувало зміни у завданнях, пріоритетних напрямках, змісті її діяльності [6, с. 321]. Так, у 40-60-і роки ХХ століття пріоритетною ціллю фактично була ідейно-політична підготовка фахівців, що здійснювалася в спеціально створених закладах. Діловій кваліфікації, як переконливо доводить аналіз документів, надавалося хоча і важливого, проте не першорядного значення. При цьому основне завдання полягало в наданні вчителям необхідних професійних (теоретико-методичних) знань і практичних умінь, формуванні їхньої ідейно-політичної зрілості. Пізніше, упродовж 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 вчителів, 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, урахування його фахових проблем та особистих освітніх потреб. Змінюється й перелік завдань, на які спрямовується галузь: оновлення знань, набуття академічної мобільності, стимулювання творчого пошуку, навички самонавчання, прогнозування і рефлексії [6, с. 322–324].

Зазначені мета і завдання були зумовлені зміною освітньої парадигми з когнітивно зорієнтованої на особистісно зорієнтовану. Когнітивна парадигма зумовлювала настанову вчителя на виконання інструментальної ролі вчителя-предметника, основне завдання якого – озброєння учнів передбаченим програмою обсягом знань. Натомість для особистісної парадигми освіти важливим є набуття людиною здібностей, які дають можливість жити в 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. Особистісна парадигма, на погляд І. Стеценко, передбачає зміщення акценту з інформаційного на смислопошукове навчання, принципову зміну педагогічних підходів до освітнього процесу: знання може бути повноцінним тільки при «включенні» у процес його засвоєння механізмів розвитку особистості [8].

Післядипломна освіта, більшою мірою ніж зараз, має змістити акценти з системи підвищення кваліфікації на освіту особистості, оскільки, як справедливо зазначає Н. Кузьміна, знання свого предмета перестало бути основною ознакою професіоналізму педагога [3]. 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 орієнтуватися і гідно діяти в сучасній соціокультурній ситуації; слід формувати здатності 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 [4, с. 106–107].

У сучасних умовах 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.

На основі принципів випереджальної освіти будується концепція поведінки людини в освітньому процесі, детермінована особливостями сприйняття дорослої людини: доросла людина освоює знаннявий 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; дорослий уводить у зіставлення з об'єктивним досвідом, який він освоює, власний досвід, інший за обсягом і за якістю узагальнення, але особистісно значущий; доросла людина включає в процес взаємодії загальнолюдського і особистісного досвідів такий механізм пізнання, як соціальний інтелект: сформовані та закріплені в тривалому життєвому досвіді структури розумової діяльності та індивідуалізовані якості розуму; 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 [4, с. 124–125].

Таким чином, у сучасних умовах післядипломна освіта означає утворення на широкій світоглядній основі, що відображає основні напрями розвитку суспільства. На підставі загальної парадигмальної характеристики післядипломної освіти, спрямованої на її випереджальний характер, доходимо висновку про необхідність в змістово-інформаційному насиченні потреб дорослої людини в нових знаннях про постановку і способи вирішення проблем, які є актуальними для неї в сучасному соціумі. Це вимагає знання механізмів рефлексії, причому різних її типів.

Рефлексія у сучасних педагогічних дослідженнях трактується як «процес перетворення стереотипів досвіду, внутрішні умови виходу в інноваційну (породження нових ідей, побудова нового досвіду) практику» [7]. Термін «педагогічна рефлексія» ввели до наукового обігу 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» [1]. Розвиток здатності до рефлексії допомагає сучасному педагогу знайти індивідуальний стиль професійної діяльності, дозволяє досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, вмінь прогнозувати й аналізувати результати своєї діяльності, підвищує рівень самоорганізації.

Педагогічну рефлексію академік І. Зязюн розглядає як таку, що впорядкована досвідом викладача, змістом і обставинами діяльності [2]. Тобто наголошується на необхідності усвідомлення специфіки професійної рефлексії. Педагогічна рефлексія вчителя зумовлена 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. Оскільки гуманітарні дисципліни, на відміну від точних наук, передбачають можливість одночасного існування багатьох думок та поглядів на проблему, які часто 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. Для вчителів гуманітарних спеціальностей особливої ваги набувають комунікативні вміння, адже більшість матеріалу учні засвоюють через усне або писемне спілкування з учителем.

Мовлення вчителя гуманітарних спеціальностей стає для учнів взірцем для наслідування, відповідно, учитель повинен мати багатий словниковий запас, уміти чітко та однозначно висловлювати свою думку, мотивувати учнів до здійснення певних навчальних дій та організувати 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 та мети комунікації [5]. Відповідно до зазначеного, у структурі професійної рефлексії вчителя гуманітарних дисциплін виокремлюємо такі компоненти: особистісний (усвідомлення самого себе, схильність до рефлексування, сформованість індивідуального творчого стилю викладання), міжособистісний (комунікативна рефлексія – усвідомлення своїх дій через дії інших), предметно-функціональний (осмислення своєї діяльності, знання гуманітарних дисциплін та методики їх викладання, усвідомлення сутності та володіння засобами розвитку професійної рефлексії, реалізація рефлексивних дій у практичній діяльності й професійному розвитку) і методологічний (аналіз, оцінювання, власної наукової діяльності, коригування і застосування наукових теорій, концепцій).

Проективна парадигма післядипломної освіти та її випереджальний характер вимагають обґрунтування рефлексії як способу мислення і діяльності, що забезпечує розвиток професійних здібностей, реалізацію особистісних функцій, формування цінностей – усього того, що складає мету будь-якого освіти. У цій сфері наразі складається суперечлива ситуація, яка виражається в тому, що потреба освіти як соціально-громадського інституту в професіоналах, які володіють розвиненими рефлексивними здібностями для досягнення більш високих результатів у діяльності в умовах постійної модернізації, не підкріплюється освітньою практикою. У цьому зв'язку постає питання обґрунтування і впровадження в практику післядипломної педагогічної освіти рефлексивного дидактичного методу.

У сучасній дидактиці широко описані дослідні, евристичні методи. Їх відмінність від рефлексивного, на нашу думку, полягає в тому, що кожен з них спирається на окремі елементи рефлексії: так, у дослідницькому методі, представлений аналіз, в евристичному – нормування розумової діяльності, що виходить за рамки колишньої культурної норми, в той час як рефлексивний дидактичний метод включає і аналіз, і критичну реконструкцію, і нормування, причому особливість рефлексивного методу полягає у специфічній комунікативній складовій, яка забезпечує розуміння. Механізм рефлексії забезпечує спектр можливостей переходу до більш високих результатів діяльності і включає аналіз виконаної діяльності, її реконструкції 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:

- виявлення специфіки мети навчання, що досягається рефлексією;
- опис способів засвоєння знань за допомогою рефлексії;
- 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. 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 [4, с. 201].

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

- урахування суб'єктного (діяльнісного) досвіду професійної педагогічної діяльності учителя, 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 дисциплін (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 і т. ін.;

- 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 і аналізу альтернатив, оцінки нових способів діяльності, креативності тощо;

- 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;

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

- 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 молодого 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 ми 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 середовища, яке дозволяє моделювати особливі, унікальні по відношенню до вчителя умови, в яких його особистісний і інтелектуальний досвід не тільки виявляється недостатнім, але й служить своєрідною перешкодою (а не тільки засобом) досягнення мети.

Найбільш ефективний вид професійної підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей в аспекті рефлексивної парадигми в умовах післядипломної освіти є, на наш погляд, рефлексивні практикуми. Вони 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 розумової діяльності, організація рефлексивного середовища, особистісна включеність учасників рефлексивного практикуму в процес мислення і діяльності. Застосування цієї методики, окрім збільшення частки предметної професійної компетентності, вираженої в обсязі конкретних знань і навичок у професійній області, забезпечує розвиток умінь постановки і вирішення проблем, здатності до колективної взаємодії та подолання конфліктних ситуацій, збагачення професійного і особистісного досвіду. Найбільш поширеними формами рефлексивних практикумів є рефлексивна дискусія, групова рефлексія, рефлексивний полілог, рефлексивний тренінг, рефлексивна інверсія та ін. Здатність до рефлексії і знання її механізмів, сформовані в ході рефлексивних практикумів, дозволяють виробити власні цінності і принципи, визначити стратегію власного розвитку, спонукають до постійного саморозвитку і творчого ставлення у професійній діяльності. Рефлексивні практикуми є самостійними, закінченими формами педагогічної діяльності, їх можна розглядати як екзистенційні засоби, які допомагають педагогу вийти з кризової ситуації, виробити нові норми діяльності, побудувати траєкторію подальшого розвитку і досягти більш високих результатів у подальшій професійній діяльності.

Висновки. Поняття рефлексії у процесі свого розвитку, залишаючись найважливішою категорією філософії, стало дефініцією освіти загалом і, зокрема, післядипломної педагогічної освіти. Рефлексія вимагає від учителя знань і досвіду діяльності, здатності до аналізу власної педагогічної діяльності, особистісної включеності. Зазначені вимоги є основними умовами приналежності рефлексії до післядипломної освіти. Філософсько-методологічне та психологічне тлумачення рефлексії вказує на можливість використання її як інструменту в післядипломній педагогічній освіті. В основі рефлексії лежить досвід мислення, діяльності, переживання, тому вона, будучи умовою досягнення педагогом вершин у особистісному і професійному розвитку, сприяє досягненню ним цілей, адекватних вимогам сучасної післядипломної освіти. Рефлексія є основним методологічним засобом подолання труднощів, тому ключовим моментом для педагога в цьому випадку стає знання механізму рефлексії як інструменту виходу зі скрутного становища, як умови успішного продовження професійної діяльності. Рефлексивні методики в післядипломній освіті забезпечують оптимальний рівень професійно-предметного й особистісного розвитку. Значна частина рефлексивних методик реалізується в групових формах роботи, найбільш високу результативність забезпечують рефлексивні практикуми. Перспективи дослідження вбачаємо в розробці рефлексивних методик для післядипломної освіти учителів гуманітарних дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вульфів Б.З. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя / Вульфів Б.З., Харькин В.Н. – М. : Просвещение, 1995. – 111 с.
2. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : підручник (2-е вид., допов. і переробл.) / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
3. Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьміна. – М. : Просвещение, 1990. – 119 с.
4. Метаева В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика : дис. ... док. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / В.А. Метаева; ГОУ ВНО «Росс. гос. проф.-пед. ун-т». – Екатеринбург, 2006. – 357 с.
5. Падерно В.В. Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В.В. Падерно; Миколаївськ. нац. ун-т ім. В.О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2017. – 237 с.
6. Примакова В.В. Развитие послеуниверситетского образования учителей начальных классов в Украине (1948 – 2012 гг.) : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / В.В. Примакова; КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». – Херсон, 2016. – 487 с.
7. Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы исследования / Семенов И.Н., Степанов С.Ю. // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31-41.
8. Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / И.А. Стеценко; ГУ ВПО «Таганрогск. гос. пед. ин-т» – Таганрог, 2006. – 381 с.

N. Senchyua

PROFESSIONAL TRAINING OF HUMANITIES TEACHERS IN POSTGRADUATE EDUCATION: REFLEXIVE PARADIGM

Summary. The article is dedicated to revealing the essence of professional training of humanities teachers in conditions of postgraduate education to realize reflexive activity. As a result of the retrospective analysis of goals and objectives of the Ukrainian postgraduate teachers' education, the shift of educational accents from cognitive to personal has been proved, and the need for implementing a reflexive approach in the educational process has been substantiated. Basic paradigmatic characteristics of modern postgraduate pedagogical education have been revealed (dominance of axiological and sense-making components in the content of education, consideration of teacher's professionalism from the reflexive perspective, reliance on empirical professional and social experience of trainees). Pedagogical reflection is viewed as a complex psychological phenomenon, manifested in the teacher's ability to take an analytical position in relation to his/her activities. It has been proved that the effective development of professional pedagogical reflection in postgraduate education is possible provided that reflexive mechanisms of activity are used in practice, presented in the form of reflexive techniques designed on the basis of the reflexive didactic method. Reflexive techniques in postgraduate education provide an optimal

level of professional and personal development. A significant part of reflexive techniques is realized in group forms of activity, the most effective of them are reflexive workshops.

Keywords: *pedagogical reflection; postgraduate pedagogical education; reflexive didactic method; reflexive workshop; humanities teachers.*