

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

*Перетворення, що відбуваються в сучасній освіті, покликані сприяти професійному та особистісному зростанню вчителя. Останнє 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. Мета статті – визначення та обґрунтування педагогічних умов формування професійної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, спостереження за освітньою діяльністю, контент-аналіз науково-методичного забезпечення освітніх програм інститутів післядипломної педагогічної освіти дозволив визначити й обґрунтувати низку педагогічних умов, що в результаті їх упровадження в систему післядипломної освіти забезпечують формування педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей. Першою педагогічною умовою було визначено зорієнтованість системи післядипломної педагогічної освіти на цілеспрямовану актуалізацію рефлексивності та формування педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей як чинника їхнього особистісного і професійного розвитку. Другою педагогічною умовою вбачали в організації рефлексивного освітнього середовища, що сприяє культивуванню рефлексії і розвитку рефлексивних здібностей. Третьою педагогічною умовою визначили оновлення змістового наповнення післядипломної педагогічної освіти і впровадження активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання. Внаслідок реалізації цієї умови досягається активізація професійної і науково-дослідницької діяльності педагогів щодо корекції особистісного і професійного «Образу Я», саморозвитку рефлексивних здібностей і рефлексивної культури. Четвертою умовою ефективного формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті визначили домінуючу роль рефлексивного практикуму.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, вчителі гуманітарних спеціальностей, післядипломна освіта, рефлексія, рефлексивне середовище, рефлексивно-діяльнісні технології, рефлексивний практикум.

**Постановка проблеми та її актуальність.** Необхідною умовою ефективності та інноваційності сучасного простору післядипломної освіти є його відповідність актуальним запитам освітньої практики. Незважаючи на значні здобутки інституту післядипломної педагогічної освіти України, змушені констатувати, що чинна практика підвищення кваліфікації не завжди задовольняє запити сучасного вчительства і має окремі недоліки, як-от: вузька предметна спрямованість навчальних курсів, розпливчастість цілей навчання, недостатня мотивація до навчання та підвищення кваліфікації, перевантаження вчителів. Головним недоліком системи підвищення кваліфікації вчителів як у плані змісту, так і методів навчання залишається недостатньо оперативне реагування на мінливі завдання і потреби інноваційної освітньої політики держави.

Одним із шляхів модернізації післядипломної педагогічної освіти є суб'єктний підхід до формування освітніх програм на основі досягнень сучасної науки і моніторингових досліджень, які дозволяють урахувати можливості і здатності суб'єктів підвищення кваліфікації вибудовувати стратегію і тактику свого навчання. Такий підхід базується на принципах розвитку педагогічної рефлексії, що лежить в основі саморегуляції та самооцінки вчителем власної освітньої діяльності, є механізмом особистісного та професійного зростання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Необхідність удосконалення змісту післядипломної освіти неодноразово підкреслювали у своїх працях учені, методисти, прогресивні педагоги-практики. Науковці (С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Примакова, Н. Протасова, В. Пуцов та ін.) наголошують на необхідності створення національної моделі неперервної післядипломної педагогічної освіти в Україні, здатної забезпечити професійний розвиток педагогічних кадрів, їхню готовність до інноваційної освітньої діяльності. Ряд учених (І. Бех, А. Богуш, Н. Деньга, В. Загвязинський, М. Келлі, В. Краєвський, Ю. Кулюткін, В. Метаєва, Н. Сас, В. Семиченко, Г. Сухобська, Т. Фарелл, П. Щедровицький та ін.) підкреслюють роль рефлексії як педагогічної категорії, пов'язують її із професійною компетентністю, багатоаспектно досліджують роль рефлексії в успішній діяльності педагогів. Науковці зауважують, що конструктивна рефлексія передбачає усвідомлення вчителем своїх особистісних якостей у зв'язку з професією, педагогічного досвіду, етапів

професійного шляху, «ціннісних переживань» і труднощів у роботі, себе як суб'єкта педагогічної діяльності і суб'єкта розвитку.

Спостереження за освітньою практикою свідчать, що рефлексія вчителів найчастіше носить стихійний і фрагментарний характер, спрямована на самоаналіз і самоконтроль педагогом переважно тих дій, які пов'язані із забезпеченням змістового й операціонального боків уроку та інших форм організації освітнього процесу. Значно рідше педагоги рефлексують стратегію і тактику взаємодії, спілкування і відносини з учнями. мотиви своєї поведінки і вектор професійного розвитку. Зазначене зумовлює **мету** статті – визначення та обґрунтування педагогічних умов формування професійної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

**Методи дослідження:** *теоретичні* – теоретичний аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури; системний аналіз педагогічних явищ; класифікація, порівняння, екстраполяція; *емпіричні* – вивчення педагогічного досвіду; спостереження, контент-аналіз.

**Викладення основних результатів дослідження.** 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» (Краткий психологический словарь, 1998, 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 (Братанич, 2001). Отже, під педагогічними умовами будемо розуміти комплекс засобів, наявних у закладу післядипломної педагогічної освіти для ефективного формування професійної рефлексії вчителів.

У процесі дослідження проблеми дійшли думки про необхідність виокремлення й обґрунтування низки педагогічних умов, що визначають ефективність формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Першою педагогічною умовою було визначено *зорієнтованість системи післядипломної педагогічної освіти на цілеспрямовану актуалізацію рефлексивності та формування педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей як чинника їхнього особистісного і професійного розвитку.*

Багаторічні спостереження за освітнім процесом та аналіз професійної діяльності вчителів засвідчили, що умови, в яких реалізується діяльність учителя, надають йому мало можливостей для поглибленого самоаналізу. Відомо, що практична діяльність учителя вимагає від нього високого ступеня оперативності та динамізму. Як свідчать науковці (А. Бізязєва, Т. Keith, Е. Page, S. Robertson C. Silberman та ін.), в середньому кожні дві хвилини навчальної взаємодії з учнем ставлять учителя перед необхідністю прийняття рішення. Стрімкість, з якою змінюються навчальні ситуації, з одного боку, та їх повторюваність, навіть рутинність, з іншого, призводять до того, що вчителі рідко приймають альтернативні рішення, частіше добираються стереотипних, вдаючись до автоматизованих зразків поведінки. 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 (Крилова, 2000). 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 вчинків 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, його ціннісні орієнтири, 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 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 з новими цілями і завданнями освіти, намітити нові контури свого професійного образу. Справитися з таким завданням наодинці викладачеві, безсумнівно, важко. Істотну допомогу в цьому покликані надати інститути післядипломної педагогічної освіти, програми підвищення кваліфікації у яких необхідно будувати з урахуванням нових вимог до особистості вчителя,

актуалізації рефлексивності й цілеспрямованого формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей. Важливого значення при цьому набуває урахування специфіки педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей, що полягає у їхній здатності визначити й осмислити місце і роль предметів гуманітарного циклу в духовному становленні особистості школяра, у формуванні критичності, креативності мислення, в здатності сформулювати рефлексивне освітнє середовище, в якому б здійснювався саморозвиток особистості школяра на основі гуманітарних дисциплін.

В обґрунтуванні визначеної педагогічної умови спиралися на такі положення: 1) рефлексивність є професійно важливою якістю особистості вчителя; 2) найважливішою рисою, сутністю рефлексивності як психічної властивості є притаманні їй можливості організації та координації різних індивідуальних якостей когнітивних і особистісних (Карпов, 2003); 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» (Бізяєва, 2004); 4) накопичення вчителем практичного досвіду служить необхідною, але недостатньою умовою зростання професійної компетентності; 5) механізмом самопізнання і саморозвитку вчителя на особистісному та професійному рівнях виступає рефлексія; 6) рефлексія підлягає не тільки констатації і вивченню, а й управлінню, тобто цілеспрямованій організації і самоорганізації (Б. Вульф).

Розмежуємо поняття «рефлексія» та «рефлексивність». 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 звертає свідомість індивіда на самого себе», як «внутрішній діалог із самим собою» (Бізяєв, 2004, 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 ключовою для структурування всіх інших професійно важливих якостей у цілісній синтезі (які визначають ефективність діяльності). По відношенню до всіх інших якостей рефлексивність виступає як координуючий, організуючий та інтегруючий початок» (Карпов, 2003, с. 54). Рефлексивність, таким чином, розкривається як особлива якість суб'єкта, сутність якої полягає в здатності до експлікації, виявлення, «розпізнавання», певною мірою формування інших властивостей і якостей особистості, до їх усвідомлення і репрезентації як своїх. 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. 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 вчителя негативно позначається на його професійній діяльності та здійснює деструктивний вплив на його особистість. Психологи (Р. Грановська, Ю. Крижанська) дійшли висновку, що педагогічна професія є однією з таких, що здійснюють найбільший деформуючий вплив на особистість її суб'єкта. Професійна деформація розглядається як наслідок порушення системи особистісної та професійної рефлексивної саморегуляції особистості, що виявляється в надмірному домінуванні «Я-професійне» в області «Я-людське» (Д. Трунов). Одним з виявів професійної деформації є синдром психічного вигорання ("burnout"), що характеризується симптомами емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції вчителем особистих досягнень. Емоційне виснаження для вчителя означає знижене емоційне тло, зростаючу байдужість. Деперсоналізація зачіпає відносини 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, з втратою віри у свої сили і здібності (Бізяєв, 2004, с. 89). Ще один негативний наслідок недостатнього рівня рефлексії вчителя 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 довколишніми, 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). Достатньо сформована рефлексія сприяє виробленню у вчителя такої педагогічної позиції, яка призводить до переконання, що головна роль вчителя у взаємодії з учнем полягає не у вибудовуванні «чужої траєкторії», а в професійній участі в «самоконструюванні», яке методом спроб 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 дуже коректно і обережно (Крилова, 2000). Рефлексія також оформлює і консолідує Я-концепцію вчителя, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, а з іншого, підтримуючи її стабільність.

Зазначену педагогічну умову реалізовували шляхом залучення вчителів 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 – установки на кооперування (а не на конкуренцію), в спілкуванні – відносини, що передбачали доступність особистого досвіду людини для іншого і відкритість досвіду іншого для себе. В освітній практиці підкреслювали роль розвитку рефлексії для реалізації гуманістичної парадигми освіти, забезпечували вчителів знаннями щодо понять «рефлексивність» і «рефлексія», проводили їх діагностування, знайомили 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 виступав процес знаходження педагогом нового особистісного сенсу діяльності шляхом осмислення професійної позиції в проблемно-конфліктній ситуації. Використання рефлексивного підходу дозволило формувати у вчителів складні рефлексивні здібності та вміння і застосовувати їх в освітньому процесі.

Другою педагогічною умовою було визначено *організацію рефлексивного освітнього середовища*.

У сучасній психолого-педагогічній літературі (А. Богуш, Дж. Дьюї, 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.

Під освітнім середовищем розуміється система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. В. Слободчиков та Є. Ісаєв відзначають, що «...освітнє середовище не є чимось однозначним і наперед заданим, середовище починається там, де відбувається зустріч створювача і створюваного; 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 відносини» (Ісаєв, 2013). 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 можемо стверджувати можливість створення в освітньому просторі інституту післядипломної освіти такого освітнього середовища, яке сприятиме формуванню педагогічної рефлексії у вчителів як суб'єктів освітньої діяльності.

Сучасні дослідники (А. Бізяєва, М. Білобородова, Г. Єрмакова, Л. Ільєзова, Л. Соколова, С. Степанов, М. Цигулева та ін.) вивчають поняття «рефлексивне освітнє середовище», визначають його сутність, виокремлюють компоненти і характеристики, визначають функції для розвитку особистості. Рефлексивне освітнє середовище визначається як складова 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» (Білобородова, 2013, с. 397).

Мета створення рефлексивного середовища – зняття відчуження педагога від освітнього процесу і розвиток професійної рефлексії. Провідною функцією рефлексивного середовища науковці визнають сприяння виникненню в особи 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). З-поміж інших функцій рефлексивного освітнього середовища виокремлюють: розвивальну, організаційну, регулятивну, соціальну, інтегративну, смислотвірну (А. Бізяєва).

Проведений психолого-педагогічний аналіз досліджуваної проблеми дозволив виокремити особливості рефлексивного освітнього середовища: 1) рефлексивне освітнє середовище співмірне особистості, що 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 присутнє внутрішнє протиріччя чи суб'єктивне утруднення; 5) воно варіативне (слухач і педагог мають можливість будувати освітнє середовище на основі своїх потреб і відповідно до свого напрямку розвитку, для нього не характерні нав'язані ззовні і жорстко регламентовані методи роботи і програми); 6) передбачає вибір навчальних методик, у яких основний акцент робиться не на змісті, а на способах діяльності суб'єктів освіти; 7) у ньому будь-яка діяльність суб'єктів, зокрема й педагогічна, є креативною і дослідницькою; 8) воно спрямоване на формування в суб'єктах усіх видів рефлексії (Ільязова, 2005).

В організації рефлексивного освітнього середовища в системі післядипломної педагогічної освіти вчителів гуманітарних спеціальностей урахували його компонентну структуру. Відповідно до *організаційно-змістового компонента* добирали професійно й особистісно значущу інформацію для слухачів (навчальні плани, програми навчальних дисциплін, зміст рефлексивного практикуму, 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.

У проектуванні рефлексивного освітнього середовища, у зв'язку з короткотривалістю курсової підготовки вчителів у післядипломній освіті, особливий акцент ставили 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 складових педагогічної рефлексії вчителів 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, емпатії.

Третьою педагогічною умовою визначили *оновлення змістового наповнення післядипломної педагогічної освіти і впровадження активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання*.

Дослідники (С. Вершловський, І. Муштавинська, Г. Сухобська), розвиваючи ідею необхідності рефлексивного навчання дорослих, вказують на бар'єри, що виникають у традиційних освітніх системах: у цілепокладанні, коли 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 підвищення кваліфікації.

Для формування інноваційного простору підвищення кваліфікації вчителів гуманітарних спеціальностей засадничим стає вибір технологій рефлексивного характеру (таких, що побудовані на рефлексії і розвивають рефлексію), що 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 та ін.

В організації освітньої діяльності щодо формування в системі післядипломної освіти педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей: 1) спиралися на рефлексивний підхід, що забезпечував усвідомлення вчителями власних цілей і завдань у кожній конкретній освітній ситуації; 2) урахували

індивідуальні психофізіологічні та особистісні особливості вчителів; 3) здійснювали змістовий рефлексивний аналіз навчального матеріалу з метою виокремлення різноманітних інваріантів, що дозволяли вчителям самостійно планувати і здійснювати навчально-пізнавальну / навчально-професійну діяльність; 4) застосовували дидактичні методи і прийоми, спрямовані 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) впроваджували організаційні форми і моделі освітньої діяльності, що активізували такі рефлексивні механізми особистісного й професійного саморозвитку, як рефлексивний аналіз, рефлексивна оцінка, рефлексивний контроль та ін.

Вивчення праць науковців дозволило дійти висновку, що формування педагогічної рефлексії відбувається найбільш ефективно, якщо застосовуються методи активного навчання і методи актуалізації рефлексії. М. Карнелович, наприклад, пропонує такі шляхи розвитку педагогічної рефлексії: методи вирішення різноманітних завдань з 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 з організації спільної діяльності в процесі вирішення навчального завдання; методи і прийоми з розвитку рефлексії в процесі спілкування з експериментатором; методика включеного конфлікту; метод цілеспрямованого формування організованого мисленнєвого міркування в ході колективного здійснення розумової діяльності; метод проблематизації та ідеалізації; прийоми дистанціювання і децентрованість; рефлексивні ігри, які передбачають виділення багаторівневого рефлексивного плану свідомості; рольові та імітаційні ігри та ін. (Карнелович, 2009, с. 18). У цьому зв'язку активно впроваджували в програму підвищення кваліфікації вчителів гуманітарних спеціальностей рефлексивно-діяльнісні моделі і технології навчання, що мають за мету активізацію професійної і науково-дослідницької діяльності педагогів щодо корекції особистісного і професійного «Образу Я», саморозвитку рефлексивних здібностей і рефлексивної культури.

Занурення в активну рефлексивну діяльність дозволяло учасникам освітнього процесу глибше пізнати процес рефлексії як звернення на себе, тобто забезпечувало такий поворот свідомості, в результаті якого у них з'являлася можливість побачити себе, свою свідомість, мислення, а також свідомість і мислення інших з боку. Для розвитку різних типів рефлексії (інтелектуальної, особистісної, комунікативної, діяльнісної та ін.) використовували психотехнічні вправи і рефлексивні завдання, їх мета – досягнення і підтримання в педагогів високої психічної, духовної та фізичної форми за допомогою спрямованого уявного зосередження на власних станах, роздумах з приводу своїх дій, способів діяльності і спілкування. Більшість завдань і вправ були засновані 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, що дозволяють побачити своє інше «Я») і самонавіювання (твердження, що успіх можливий, виражене від першої особи в теперішньому часі).

Зміст ігор та вправ на заняттях добирали таким чином, щоб у них вирішувалися актуальні проблеми і протиріччя, що існують у професійному полі учасників і сприяють активізації особистості в напрямку розвитку професійної майстерності, досягали того, щоб вчителі залишили свою колишню позицію і зайняли нову позицію, тобто здійснили «рефлексивний вихід», оволоділи «рефлексивними знаннями та вміннями».

Четверта педагогічна умова полягає в *домінантній ролі рефлексивного практикуму у формуванні педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.*

Одним з найбільш ефективних методів розвитку професійної рефлексії в умовах ліміту навчального часу, а саме в таких умовах перебувають слухачі під час підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної педагогічної освіти, є 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. Спеціально організований рефлексивний практикум допомагає «розхитати», «пом'якшити» сформовані у вчителя негативні педагогічні еталони, стереотипи, дає можливість «зробити крок» у напрямку рефлексування власних педагогічних виявів.

Основні завдання рефлексивного практикуму вбачали у такому: 1) усвідомлення вчителем особистісних особливостей і творчих можливостей; 2) розвиток уявлень про себе як про суб'єкта

освітнього процесу; 3) формування і відпрацювання умінь педагогічної рефлексії; 4) зміцнення особистісної та професійної самооцінки вчителя.

В основу організації рефлексивного практикуму було покладено принцип поступовості, послідовності, поетапності формування рефлексивних умінь, зміни розуміння кожним учасником себе та іншого суб'єкта. Кожен етап «впливав» з попереднього і був фундаментом для подальшого. На першому етапі (стадії підготовки) відбувалася актуалізація очікувань і потреб учасників в особистісному і професійному саморозвитку (це процес виявлення інтересу учасників до власного професійного та особистісного досвіду; потреб і можливостей їхнього професійного та особистісного саморозвитку; залучення в рефлексивну діяльність); актуалізація готовності до отримання нового досвіду, усвідомлення необхідності змін у поведінці, спілкуванні. Другий етап (стадія усвідомлення) забезпечував усвідомлення учасниками себе в системі професійного та особистісного спілкування, в системі професійної діяльності; актуалізацію стереотипних форм поведінки; усвідомлення і прийняття професійних проблем. Метою третього етапу (стадія переоцінки) було знаходження і закріплення нових поведінкових паттернів у вирішенні професійних проблем; «проживання» різних моделей можливого особистісного і професійного розвитку. На четвертому етапі (стадії дії) відбувалося закріплення нових поведінкових форм; оволодіння і присвоєння способів конструктивного особистісного і професійного розвитку; структурування набутого «тут і тепер» досвіду, проектування майбутнього.

До рефлексивного практикуму включали теоретичний і практичний блоки. У межах теоретичного блоку розкривали сутність і специфіку педагогічної рефлексії, форми і види рефлексії. У результаті слухачі засвоювали такі поняття і категорії: рефлексія, педагогічна рефлексія, особистісна рефлексія, міжособистісна рефлексія, інтелектуальна рефлексія, рефлексивні процеси, рефлексивне управління, Я-концепція, Я-педагог, децентрація та ін.

Практичний блок включав ситуації активної взаємодії учасників, психодіагностичні ігри, психотехніки з оволодіння педагогічною рефлексією, що сприяли актуалізації потреб і можливостей учасників в особистісному і професійному саморозвитку. Діагностика ефективності рефлексивного практикуму здійснювалася шляхом застосування анкет, питальників, а також на основі рефлексивних записів учасників практикуму.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Комплексна реалізація означених педагогічних умов є необхідним підґрунтям організації в системі післядипломної освіти цілеспрямованої діяльності з формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей. Перспективу подальших розвідок бачаємо у розробці моделі і методики формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

#### Список посилань

1. *Белобородова М. Е.* Рефлексивная образовательная среда и ее компоненты / М. Е. Белобородова // Вектор науки ТГУ. – 2013. – № 2 (24). – С. 396-398.
2. *Бизяева А. А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
3. *Братанич О. Г.* Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О.Г. Братанич; Криворізьк. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
4. *Ильцова Л. М.* На пути к рефлексивной образовательной среде вуза / Л. М. Ильцова, Л. Б. Соколова // Credo new. – 2005. – № 1 (41). – С. 207-215.
5. *Исаев Е. И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах : учеб. пособие / Исаев Е. И., Слободчиков В.И. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432 с.
6. *Карнелович М. М.* Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования : пособие / М. М. Карнелович. – Гродно : ГрГУ, 2009. – 67 с.
7. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. Т. 24. – С. 45-57.
8. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 512 с.
9. *Крылова Н. Б.* Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 270 с.

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF HUMANITIES TEACHERS' PROFESSIONAL REFLECTION IN POSTGRADUATE EDUCATION**

*Summary.* Transformations that take place in modern education are intended to promote professional and personal growth of a teacher. The latter is impossible without the teacher having the advanced pedagogical reflection, which allows to implement a systemic, holistic regulation of pedagogical activity, and, therefore, to solve problems related to the mastery of innovative, creative instruments. The purpose of the article is to define and substantiate the pedagogical conditions for the formation of professional reflection of humanities teachers in postgraduate education. Analysis of scientific literature on the problem under study, observation of educational activities, content analysis of scientific and methodological provision of educational programs of institutes of postgraduate pedagogical education allowed us to determine and substantiate a number of pedagogical conditions that as a result of their introduction into the system of postgraduate education provide formation of pedagogical reflection of humanities teachers. Determination of the orientation of the system of postgraduate pedagogical education to the targeted updating of reflexivity and the formation of pedagogical reflection of humanities teachers as a factor in their personal and professional development was defined as the first pedagogical condition. The second pedagogical condition was identified as the organization of the reflexive educational environment, which contributes to the cultivation of reflection and the development of reflexive abilities. The third pedagogical condition was determined by the updating of the content of postgraduate pedagogical education and the implementation of reflexive and active-based technologies. As a result of the implementation of this condition, activation of the professional and research activities of teachers on the correction of personal and professional "Self-Image", self-development of reflexive abilities and reflexive culture is achieved. The fourth condition for the effective formation of the pedagogical reflection of humanities teachers in postgraduate education was determined as a dominant role of the reflexive practice.

**Key words:** humanities teachers, pedagogical conditions, postgraduate education, reflection, reflexive environment, reflexive and active-based technologies, reflexive practice.