

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2021-16\(45\)-59-80](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2021-16(45)-59-80)
УДК 159.99

Палько Тетяна Василівна,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри педагогіки та психології

Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Ужгород, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2273-1472>

tanya0106.1967@ukr.net

Якимчук Борис Андрійович,

кандидат психологічних наук, професор кафедри психології,

декан факультету початкової освіти

Уманського державного педагогічного університету

імені Павла Тичини.

Умань, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-6478>

Boris18667@gmail.com

ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ ВЧИТЕЛІВ

Анотація. У статті представлено результати емпіричного дослідження розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти, і відповідно сприяння розвитку рефлексії вчителів викладачами закладів післядипломної педагогічної освіти, особливості розуміння викладачами закладів післядипломної педагогічної освіти сутності та ролі рефлексії в педагогічній діяльності, уявлення про чинники, які детермінують розвиток рефлексії. Окреслено психолого-педагогічні проблеми розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти, визначено когнітивну, афективно-оцінну і регулятивно-процесуальну складові розвитку рефлексії вчителя як професіонала з відповідними критеріями (усвідомленість, позитивне ставлення, дієвість) та рівневу диференціацією розвитку рефлексії. Визначено гендерно-вікові особливості розвитку рефлексії вчителів. Зауважено, що жінки мають дещо вищі, ніж чоловіки, рівні розвитку рефлексії у порівнянні з учителями-чоловіками. Виявлено відмінності в організаційно-професійних чинниках: спеціальності (мотивація до рефлексії у професійній діяльності достатньо виражена у вчителів природничо-математичних дисциплін, дещо менше у вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін, і, меншою мірою – у вчителів початкової школи), типу навчального закладу (у вчителів

загальноосвітніх закладів нового типу рівень розвитку рефлексії вищий, ніж у вчителів, котрі працюють у традиційних навчальних закладах). Узагальнено дані емпіричного дослідження, проведеного на базі ДЗВО «Університет менеджменту освіти» та Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти. Вказано на проблеми сприяння розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти: недостатній рівень психологічної готовності викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти до такого виду діяльності, відсутність процесуального забезпечення, особливо в умовах соціальних змін (реформування освіти на всіх рівнях, дистанційне навчання, перехід на інформаційні засоби комунікації).

Ключові слова: рефлексія; рефлексивність; післядипломна педагогічна освіта (ППО); викладачі закладів післядипломної педагогічної освіти; чинники розвитку рефлексії вчителя.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Професіоналом людина стає тоді, коли вона адаптована до змін у професійній діяльності, володіє сформованою здатністю розуміти себе та навколишніх людей, готова до постійного професійно-особистісного самовдосконалення (Г. Балл, Є. Клімов та ін.). Це можливо за умови наявності у вчителя чи викладача розвиненої рефлексії як пізнання та аналізу педагогом власної свідомості та діяльності, що забезпечує погляд на себе з боку. Отже, існує об'єктивна потреба в розвитку рефлексії педагога як неодмінній умові його професійно-особистісного становлення, самовдосконалення та самореалізації.

Важливе місце в цьому процесі належить системі післядипломної педагогічної освіти, яка за своїм призначенням орієнтована на сприяння професійному вдосконаленню вчителів (В. Олійник та ін.). Рефлексія в цьому контексті трактується як системостворювальний елемент парадигми сучасної післядипломної освіти, в основу якої покладено ідеї неперервності, гуманізації, демократизації, випередження та проєктивності, особистісно орієнтований та компетентнісний підходи (В. Метаєва та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття активно розробляються ідеї професійної педагогічної рефлексії в теорії та практиці закладів вищої освіти (М. Алексєєв, І. Зимня, Ф. Кортхагена, М. Марусинець, В. Рубцов, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.), у дослідженні групових процесів (М. Найд'юнов, Л. Найд'юнова, І. Семенов та ін.), готовності фахівця до творчої самореалізації та самовдосконалення (Ю. Кулюткін, С. Сисоєва, М. Солдатенков, Г. Сухобська та ін.), освіти

впродовж життя (Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Хомич), впливу внутрішніх чинників на становлення особистості як професіонала в умовах післядипломної педагогічної освіти (О. Бондарчук, Н. Левшенюк, В. Олійник, Є. Чернишова та ін.).

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є розкриття психолого-педагогічних проблем розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти, а також ролі та готовності викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти до розвитку рефлексії вчителів у процесі підвищення кваліфікації.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: окреслити психолого-педагогічні проблеми розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти; визначити та обґрунтувати складові розвитку рефлексії вчителя як професіонала та їх критерії; здійснити рівневу диференціацію розвитку рефлексії у викладачів закладів ППО, що впливають на їхню готовність до рефлексії та саморефлексії.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичний аналіз наукової літератури (О. Бондарчук, Н. Протасова та ін.) та аналіз практики професійного вдосконалення вчителів свідчить про те, що в умовах післядипломної педагогічної освіти йдеться переважно про вдосконалення фахових знань і вмінь, але недостатньо стимулюється творча активність фахівців, здійснюється сприяння їх самопізнанню та самовдосконаленню, розвиток рефлексії тощо. Згідно з Постановою Кабінету міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21 серпня 2019 р. № 800 серед восьми напрямів підвищення кваліфікації тільки реалізуючи один з них можливо приділити належну увагу саморефлексії педагога – «психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти певного віку, основи андрагогіки». Це веде до того, що значна кількість учителів не може глибоко осмислити власні професійні дії; поставити цілі, адекватні конкретній професійній ситуації; обрати форми організації навчання здобувачів освіти відповідно до їх рівня розвитку; співвіднести власний професійний розвиток і досягнення учнів тощо. Водночас розуміємо, що становлення професіоналізму педагога повинно ґрунтуватися на закономірностях самореалізації потенціалу в процесі творчої діяльності на

шляху до вищих досягнень, з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних факторів, що сприяють і перешкоджають саморозвитку.

Наведене вище є підґрунтям для розроблення нових підходів до професійного вдосконалення вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти на основі розвитку рефлексії як здатності виокремити основи власної професійної діяльності, вчинків, стосунків, професійних проблем та шляхів їх розв'язання.

Окремі аспекти зазначеної проблеми були предметом уваги дослідників. Так, психологічні аспекти рефлексії відображено у працях Б. Ананьєва, І. Беґа, М. Боришевського, А. Карпова, В. Лефєвра, С. Максименка, Ю. Машбиця, В. Моляка, С. Рубінштейна, І. Семенова, С. Степанова, Г. Щєдровицького, І. Якиманської та ін. Роль рефлексивних процесів у професійному становленні вчителів початкових класів (М. Марусинець), мистецьких дисциплін (В. Орлов та ін.), психологів-практиків (М. Варбан, Н. Пов'якель та ін.), рефлексивному управлінні освітнім процесом (Б. Вульфєв, Ю. Кулюткін, Т. Шамова та ін.), вчителів післядипломної педагогічної освіти (Т. Палько); формування рефлексивних умінь у процесі дидактичної підготовки (А. Лєзєнко та ін.), готовність учителів до організації музично-пізнавальної діяльності рефлексивного характеру (В. Федєрчук та ін.).

Особливу увагу у контексті дослідження привертають праці, у яких розкривається питання рефлексивної регуляції професійного самовизначення особистості педагога (Б. Ананьєв, Ф. Гоноболін, В. Моляко, О. Мороз, Д. Ніколенко, Н. Побірченко, М. Смульсон та ін.), підходи до ролі та місця рефлексії в становленні особистості фахівця (Г. Балл, І. Беґ, Р. Павєлків, М. Савчин, В. Семиченко, Т. Титарєнко, Я. Яноушек та ін.), керівника освітніх організацій (О. Бєндарчук, Л. Карамушка та ін.), вихователів закладів дошкільної освіти (Я. Смірнова та ін.), дидактичний супровід професійної рефлексії вчителів в умовах післядипломної освіти (В. Мєтаєва та ін.).

З огляду на зазначені підходи і напрями з'ясовано, що рефлексія вчителя – це інтегральне особистісне утворення, завдяки якому відбуваються процеси самопізнання, самооцінки, самоінтерпретації, самоаналізу власних знань, поведінки і переживань у перебігу педагогічної діяльності, усвідомлення вчителем того, як його сприймають та оцінюють інші суб'єкти освітнього процесу, розв'язання професійних суперечностей через їх осмислення і переосмислення, вибір та оцінку адекватної стратегії професійної діяльності тощо.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У процесі дослідження застосовано методику «Особливості сприяння розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти» (авторська модифікація опитувальника М. Марусинець), адресовану викладачам закладів ППО.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Під час проведення дослідження нами не тільки було показано, що особливе місце в розвитку рефлексії вчителя належить системі післядипломної педагогічної освіти, але й окреслено психолого-педагогічні проблеми розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти, такі як:

- недостатня кількість годин, відведених на психологічний компонент підвищення кваліфікації вчителів;
- дефіцит активних та інтерактивних форм навчання, які забезпечують розвиток умінь і навичок рефлексивного аналізу професійної діяльності;
- неготовність частини викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти до сприяння розвитку рефлексії внаслідок «емоційного вигорання», комунікативної інтолерантності тощо.

Також виокремлено когнітивну, афективно-оцінну і регулятивно-процесуальну складові розвитку рефлексії вчителя як професіонала та відповідні ним критерії («усвідомленість» «позитивне ставлення», «дієвість»), за якими визначені високий, середній та низький рівні розвитку рефлексії.

За результатами емпіричного дослідження встановлено недостатній рівень розвитку рефлексії як за окремими складовими, так і в цілому. Високий рівень когнітивної складової розвитку рефлексії (критерій «усвідомленість») виявлено у десятої частини досліджуваних. Переважна більшість учителів, котрі мають середній і низький рівні когнітивної складової, меншою мірою усвідомлюють сутність, особливості й чинники розвитку рефлексії, її роль у педагогічній діяльності, необхідність поєднання рефлексії з активністю в різних сферах життєдіяльності тощо.

У переважній більшості респондентів констатовано середній рівень афективно-оцінної складової (критерій «позитивне ставлення»). З'ясовано, що в досить великій кількості досліджуваних учителів слабо виражені мотиви самопізнання і саморозвитку (рефлексивні мотиви) порівняно з іншими групами мотивів. Їм притаманне невизначене, а іноді, й негативне

ставлення до педагогічної діяльності та її рефлексії, крім того, в них недостатньо актуалізована потреба у розвитку рефлексії.

Низький рівень регулятивно-процесуальної складової (критерій «дієвість») відзначено майже у половини вчителів. Цим досліджуваним бракує рефлексивності, самоконтролю у міжособистісній взаємодії, а також умінь і навичок здійснення рефлексії у професійній діяльності. Констатовано недостатню рефлексивну активність частини педагогів у процесі підвищення кваліфікації щодо вивчення себе і своєї професійної компетентності, аналізу своїх почуттів і досвіду опанування нових знань тощо.

Визначено *гендерно-вікові особливості* розвитку рефлексії вчителів: жінки мають дещо вищі, ніж чоловіки, рівні розвитку рефлексії за критеріями «усвідомленість» і «дієвість», передусім у вікових групах 30–40 і 41–50 років. Натомість учителі-чоловіки відзначаються вищим рівнем розвитку рефлексивних мотивів ніж учителі-жінки.

Виявлено відмінності в розвитку рефлексії вчителів залежно від *організаційно-професійних чинників*, зокрема від *спеціальності* педагогів. Так, мотивація до рефлексії у професійній діяльності достатньо виражена у вчителів природничо-математичних дисциплін, дещо менше у вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін, і, меншою мірою – у вчителів початкової школи. Виявлено статистично значущі відмінності між рівнями розвитку рефлексії залежно від *типу* навчального закладу: у вчителів загальноосвітніх закладів нового типу рівень розвитку рефлексії вищий, ніж у вчителів, котрі працюють у традиційних навчальних закладах.

Визначено, що проблеми недостатнього сприяння розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти спричинені, зокрема, недостатнім рівнем психологічної готовності викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти до такого виду діяльності.

Дослідження професійної самосвідомості викладачів свідчать, що вона проявляється як міжсистемна взаємодія трьох складових: когнітивної, афективно-оцінної і регулятивно-процесуальної. *Когнітивна* складова забезпечує усвідомлення себе як особистості в системі професійної діяльності, особистісних стосунків та особистісного розвитку; в *афективно-оцінній* складовій виділяють самоствавлення, самоповагу й самоінтерес педагога до себе як професіонала; *регулятивно-процесуальна* складова професійної самосвідомості пов'язана із задоволеністю своєю педагогічною діяльністю. При цьому найважливішою характеристикою такої свідомості стає не лише рефлексія, але й подвійна її спрямованість. Професійна рефлексія передбачає спрямованість викладача на аналіз своєї

діяльності: він може відрізнити себе від своєї діяльності, протиставити її собі як об'єкт, зробити діяльність предметом перетворення й розвитку.

У процесі становлення й розвитку професійної майстерності викладачеві доводиться постійно аналізувати суперечності, долати труднощі, боротися з можливими стереотипами й консервативними установками. Розвиток діяльності викладача може стати причиною того, що він буде змушений звернутися до самоаналізу, перед ним постане потреба перебудови власної діяльності на основі процедур проблематизації й перенормування. Проте така перебудова може відбуватися по-різному. Наприклад, це може бути несвідоме пристосування до умов, вимушене знаходження адекватних способів дії в конкретній ситуації (рівень вимушеної рефлексії). Вищий рівень передбачає свідомий вибір відповідних способів цієї діяльності, у чому й полягає сутність педагогічного професіоналізму.

Під час проведення тренінга «Рефлексія професійної діяльності педагога» на платформі Zoom, слухачі курсів підвищення кваліфікації, виконануючи вправу «Рефлексія діяльності» за допомогою використання QR-кода на платформі Mentimeter, відмітили за 10-ти бальною шкалою можливість здійснення саморефлексії під час проведення заняття. Педагоги оцінюють свою власну рефлексію у більшості на 8–9 балів (див. рис.), але таких занять надзвичайно мало і тому не кожен педагог має можливість замислитися над своїм професійним розвитком.



Рис. Скріншот стільниці під час проведення вправи «Рефлексія діяльності» на платформі Mentimeter

Для вивчення особливостей розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти було застосовано методику «Особливості сприяння розвитку рефлексії вчителів в умовах

післядипломної освіти» (авторська модифікація опитувальника М. Марусинець [1]), адресовану викладачам закладів ППО.

У процесі модифікації опитувальника було враховано думку Д. Колба, американського теоретика в галузі освіти, щодо ролі рефлексії у перетворенні інформації в знання на основі досвіду взаємодії особистості з навколишнім середовищем, який стверджував, що для того, щоб отримати справжнє знання з практичного досвіду, той, хто навчається, мусить: 1) бути готовим взяти активну участь у набутті практичного досвіду; 2) здатним до рефлексії та осмислення цього досвіду; 3) володіти навичками прийняття рішень і розв'язання проблем для того, щоб використовувати нові ідеї, отримані з набутого практичного досвіду [2].

В емпіричному дослідженні взяли участь 102 викладача закладів ППО з різних регіонів України, які проходили підвищення кваліфікації у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, а також науково-педагогічні працівники Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.

У результаті визначено рівні сприяння викладачами закладів ППО розвитку рефлексії вчителів (табл. 1).

З даних табл. 1 випливає, що трохи більше третини викладачів закладів ППО (37,3%) забезпечують розвиток рефлексії на високому рівні. Переважна частина викладачів (60,8%) забезпечує розвиток рефлексії частково, а 2% респондентів взагалі не сприяють розвитку рефлексії вчителів.

Таблиця 1

Рівні сприяння викладачами закладів ППО розвитку рефлексії вчителів (на думку респондентів)

Рівні сприяння	Кількість досліджуваних у %
Низький	2,0
Середній	60,8
Високий	37,3

Детальний аналіз результатів свідчить, що найкраще, на думку викладачів, їм вдається проаналізувати те, що вдалося чи не вдалося під час заняття (98% досліджуваних), виокремити час для аналізу слухачами своєї діяльності (86,3%), запропонувати слухачам диференційовані завдання залежно від потреб учителів та їхнього професійного досвіду (80,4%); визначити ступінь усвідомленості володіння слухачами матеріалом (76,5%), надати можливість слухачам побачити свої проблеми

як учителя (76,5%).

Дещо менше, як зазначають викладачі, їм удається установити зв'язок того, що не вдалося слухачам під час заняття, з проблемами їхньої професійної компетентності (надати слухачам можливість побачити свої здобутки як учителя (56,9%) тощо (табл. 2).

Таблиця 2

Залучення вчителів до рефлексії в умовах післядипломної педагогічної освіти (на думку викладачів закладів ППО)

У процесі підвищення кваліфікації	Так	Важко сказати	Ні
1. Викладачами закладу ППО здійснювався аналіз того, що найкраще вдалося під час занять	98,0	2,0	0,0
2. Викладачами закладу ППО здійснювався аналіз того, що не вдалося під час занять	98,0	2,0	0,0
3. Викладачі виокремлювали спеціальний час для аналізу слухачами своєї діяльності	86,3	13,7	0,0
4. Слухачам пропонувалися диференційовані завдання залежно від потреб учителів та їхнього професійного досвіду	80,4	19,6	0,0
5. Викладачі визначали ступінь усвідомленості володіння слухачами матеріалом	76,5	19,6	3,9
6. Викладачі надавали слухачам можливість побачити свої проблеми як учителя	76,5	13,7	9,8
7. Викладачі встановлювався зв'язок того, що не вдалося під час заняття з проблемами професійної компетентності	62,7	29,4	7,8
8. Викладачі надавали слухачам можливість побачити свої здобутки як учителя	56,9	11,8	31,4

Разом з тим, аналіз практики післядипломної освіти та результатів опитування вчителів дають підстави стверджувати, що викладачі закладів післядипломної педагогічної освіти дещо завищують свої можливості у контексті сприяння розвитку рефлексії вчителів [3].

Так, зокрема, вчителям, які перебували на курсах підвищення кваліфікації, пропонувалося оцінити, наскільки часто в умовах післядипломної педагогічної освіти (ППО) їх залучали до рефлексивного аналізу успішності навчально-професійної діяльності (табл. 3).

У результаті констатовано недостатнє спонукання вчителів науково-педагогічними працівниками закладів ППО до рефлексії навчально-професійної діяльності в умовах післядипломної освіти (табл. 3).

Як впливає з даних, наведених у табл. 3, вчителів залучали до рефлексії різних аспектів навчально-професійної діяльності лише частково.

Так, як позитивний факт слід відзначити, що в процесі підвищення кваліфікації виділявся спеціальний час для аналізу своєї діяльності: часто для 46,9% та інколи для 33,3% вчителів, а також заохочувався пошук зворотного зв'язку з метою пізнання та оцінки себе часто для 60,3% і інколи для 27,2% досліджуваних учителів.

Таблиця 3

Залучення вчителів до рефлексії навчально-професійної діяльності в умовах післядипломної педагогічної освіти (на думку вчителів)

У процесі підвищення кваліфікації	Часто	Інколи	Ніколи
1. Виділявся спеціальний час для аналізу своєї діяльності	46,9	33,3	19,8
2. Заохочувався пошук зворотного зв'язку з метою пізнання та оцінки себе	60,3	27,2	12,5
3. Пропонувалися диференційовані завдання залежно від потреб вчителів та їх професійного досвіду	0,0	60,2	39,8
4. Викладачами закладу ППО здійснювався аналіз того, що найкраще вдалося під час занять	33,7	44,2	22,1
5. Викладачами закладу ППО здійснювався аналіз того, що не вдалося під час занять	0,0	66,1	33,9
6. Установлювався зв'язок того, що не вдалося під час заняття з проблемами професійної компетентності	0,3	28,7	71,0
7. Надавалася можливість побачити свої здобутки як учителя	0,0	55,8	45,2
8. Надавалася можливість побачити свої проблеми як учителя	0,0	54,8	45,2

Разом з тим, на думку 19,8% опитаних учителів спеціальний час для аналізу ними своєї діяльності не виділявся, а 12,5% – зворотний зв'язок не

заохочувався (у той час, як на думку викладачів закладів ППО, таких фактів не було). Інші можливості рефлексії у процесі підвищення кваліфікації надавалися значно рідше.

Зокрема, з відповідей вчителів-слухачів курсів підвищення кваліфікації можна зробити висновок, що викладачами закладів ППО здійснювався аналіз того, що не вдалося під час занять часто лише для 33,7%, інколи – для 44,2%, а практично ніколи – для 22,1% досліджуваних учителів (у той час, як самі викладачі зазначали, що вони це робили у 98% випадках).

Надавалася можливість побачити свої здобутки чи проблеми як учителя близько 55,0% досліджуваним, а близько 45,2% така можливість практично не надавалася (за твердженням викладачів, ця потреба задовольнялась у 76,5% випадках).

Найбільш проблемним для вчителів у контексті розвитку рефлексії виявилось встановлення зв'язку того, що не вдалося під час заняття з проблемами професійної компетентності: лише 28,7% такий зв'язок встановлювався інколи, для 0,3% – часто, а для 71% досліджуваних практично не встановлювався (у той час, як на думку викладачів закладів ППО, такого зв'язку встановлено не було лише у 31,4% випадків).

Пропонувалися диференційовані завдання залежно від потреб вчителів та їх професійного досвіду лише інколи (60,2%) або взагалі ніколи (39,8%), у той час, як за твердженням викладачів закладів ППО, диференційовані завдання пропонувалися у 80,4% випадках.

При цьому встановлений слабкий, але статистично значущий кореляційний зв'язок між наданням можливості вчителям побачити свої здобутки чи проблеми як учителя та їх статтю: жінкам така можливість надається частіше: 60,2% жінок проти 35,2% чоловіків зазначили, що така можливість їм надається частково. Натомість на те, що така можливість не надається, вказали 46,5% вчителів-чоловіків і лише 19,8% жінок ($\rho = 0,232, p < 0,01$).

Подібний зв'язок виявлений й щодо віку вчителів: молодші за віком учителі зазначають, що їм надається можливість побачити свої здобутки та проблеми як учителя частіше, ніж учителі, старші за віком.

Одержані результати узгоджуються з наведеними вище даними, які стосуються гендерно-вікових особливостей рефлексивності досліджуваних та свідчать про важливу роль післядипломної педагогічної освіти в розвитку рефлексії вчителів.

Даний висновок підкріплюють результати кореляційного аналізу, за яким встановлено слабкий, але статистично значущий зв'язок між рівнями

розвитку окремих показників рефлексії та оцінкою вчителями частоти ініціювання рефлексивного аналізу начально-професійно діяльності в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Зокрема, існує зв'язок між співставленням виявлених під час навчальних занять проблем з проблемами професійної компетентності вчителів з одного боку, і показниками ретроспективної ($\rho = 0,222$, $p < 0,05$) й ситуативної рефлексії ($\rho = 0,139$, $p < 0,05$) з іншого.

Крім того, виявлений слабкий, але статистично значущий зв'язок між наданням змоги педагогам з'ясовувати свої проблеми як учителя і показниками ретроспективної ($\rho = 0,305$, $p < 0,01$), проспективної рефлексії ($\rho = 0,263$, $p < 0,05$), а також загальним показником розвитку рефлексії ($\rho = 0,227$, $p < 0,05$).

Отже, виявлено, з одного боку, взаємозв'язок рівнів розвитку рефлексії вчителів і особливостей його ініціювання у процесі підвищення кваліфікації, а з іншого – недостатнє сприяння розвитку рефлексії в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Такий стан речей, на нашу думку, певною мірою зумовлений недостатнім рівнем розвитку рефлексії викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти та їх частковою обізнаністю щодо сутності рефлексії, особливостей і чинників її розвитку

Так, за методикою діагностики рефлексивності А. Карпова виявлено *рівні рефлексивності* викладачів закладів ППО (табл. 4).

Таблиця 4

Рівні рефлексивності досліджуваних викладачів закладів ППО

Рівні рефлексивності	Кількість досліджуваних у %
Низький	51,0
Середній	45,1
Високий	3,9

Як впливає з даних, наведених у табл. 4, лише у 45,1% досліджуваних виявлений середній, оптимальний, рівень рефлексивності. Практично половина досліджуваних викладачів закладів ППО (51%) характеризуються низьким, а 3,9% – високим рівнем рефлексивності.

Таблиця 5

Особливості розуміння досліджуваними викладачами закладів ППО сутності та ролі рефлексії в педагогічній діяльності

Розуміння	М (бали, у середньому)	SD
Терміну «рефлексія»	4,16	0,641
Ролі рефлексії у професійній діяльності вчителя	3,92	0,624
Ролі рефлексії у контексті діяльності викладача закладу ППО	3,65	0,713

Тим самим хоча до викладачів і висувається підвищені вимоги до рівня їх професійного та особистісного розвитку через те, що вони мусять виступати як «зразок» для слухачів, насправді в даному випадку, за рефлексивністю досліджувані науково-педагогічні працівники закладів ППО практично не відрізняються від учителів.

Щодо розуміння досліджуваними викладачами сутності рефлексії, то в цілому рівень його досить високий (табл. 5).

Так, із п'яти максимально можливих балів за визначення сутності рефлексії, середній бал для викладачів закладів ППО складає 4,16.

Водночас, як свідчать дані табл. 5, усвідомлення викладачами закладів ППО ролі рефлексії в діяльності вчителя є менше і складає в середньому 3,92 балів. Ще менш усвідомлюють науково-педагогічні працівники ролі рефлексії у контексті діяльності викладача закладу ППО (у середньому 3,65 балів).

За результатами опитування визначені уявлення викладачів закладів ППО про чинники розвитку рефлексії (табл. 6).

Таблиця 6

Чинники, що сприяють розвитку рефлексії викладачів закладів ППО (на думку респондентів)

Чинники, що сприяють розвитку рефлексії вчителів	Кількість досліджуваних у %
1	2
Бажання усвідомити себе, самовдосконалення, постійної роботи над собою	29,3

Продовження табл. 6

1	2
Потреба у кращому розумінні себе та оточуючих	15,7
Прагнення до інновацій	11,8
Оцінка результатів діяльності	9,8
Матеріальне та моральне заохочення	5,9
Очікування слухачів	2,0
Необхідність структурувати інформацію, яка надходить ззовні	2,0
Утруднюються з відповіддю	23,5

Установлено, що, на противагу вчителям, в якості провідних указуються переважно внутрішні чинники розвитку рефлексії: бажання усвідомити себе, самовдосконалення, постійної роботи над собою (29,3%), потреба у кращому розумінні себе та оточуючих (15,7%), прагнення до інновацій (11,8%) тощо. Із зовнішніми факторами розвитку рефлексії (матеріальне та моральне заохочення) пов'язують розвиток рефлексії лише 5,9% досліджуваних викладачів.

Крім того, досліджено чинники, які, на думку вчителів, перешкоджають розвитку рефлексії (табл. 7).

З даних табл. 7 випливає, що понад половини респондентів (54,8%) вказують на відсутність перешкод до розвитку рефлексії. Серед чинників, які перешкоджають розвитку рефлексії, досліджувані називають як суто зовнішні: надмірна завантаженість справами, брак часу (11,8%); побутові проблеми (3,9%), швидкі зміни в житті, зміна цінностей (2,0%), так і внутрішні: небажання, лень, егоцентризм (3,9%); побоювання переходу в самопокаяння, нескінчений самоаналіз (2,0%) тощо.

Таблиця 7

Чинники, що перешкоджають розвитку рефлексії викладачів закладів ППО (на думку респондентів)

Чинники, що перешкоджають розвитку рефлексії викладачів	Кількість досліджуваних у %
1	2
Нічого не перешкоджає	54,8
Надмірна завантаженість справами, брак часу	11,8
Побутові проблеми	3,9
Небажання, лень, егоцентризм	3,9

Продовження табл. 7

1	2
Швидкі зміни в житті, зміна цінностей	2,0
Побоювання переходу в самопокаяння, нескінчений самоаналіз	2,0
Утруднюються з відповіддю	21,6

Привертає увагу той факт, що практично п'ята частина викладачів утруднюються з відповіддю про чинники розвитку (23,5%) і перешкоджання розвитку (21,6%) рефлексії, що може свідчити про недостатній розвиток у даних викладачів здатності до рефлексії загалом [3].

Недостатньою є й широта самопрезентації досліджуваних науково-педагогічних працівників, виявлена за методикою М. Куна – Т. Мак-Партланда (табл. 8).

Таблиця 8

Розподіл викладачів закладів ППО за широтою само презентації

Широта самопрезентації	Кількість досліджуваних у %
Низька	41,2
Середня	45,1
Висока	13,7

З табл. 8 випливає, що високий рівень широти самопрезентації науково-педагогічних працівників закладів ППО виявлений лише у 13,7% досліджуваних. 45,1% респондентів мають середній, а 41,2% – низький рівень, значно утруднюючись із описом себе.

При цьому місце згадування досліджуваними про себе як викладачів при відповіді на питання «Хто Я?» дозволяє припустити недостатній рівень ідентифікації себе із викладачем закладу ППО (табл. 9).

З даних табл. 9 видно, що практично половина досліджуваних (49%) недостатньо ідентифікує себе з науково-педагогічним працівником системи післядипломної педагогічної освіти. 19,6% респондентів мають середній рівень і лише 31,4% – високий рівень ідентифікації з викладачем закладів ППО.

Таблиця 9

**Значущість для досліджуваних ідентифікації
з викладачем закладів ППО**

Значущість ідентифікації	Кількість досліджуваних у %
Низька	49,0
Середня	19,6
Висока	31,4

У цілому, хоч обізнаність викладачів закладів ППО щодо сутності, особливостей розвитку, чинників розвитку рефлексії дещо вище, ніж у вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, разом з тим, рівень розвитку рефлексії у досить значної частини науково-педагогічних працівників є недостатнім, щоб сповна сприяти цьому процесу у вчителів.

Це, на наш погляд, актуалізує питання підвищення рівня психологічної готовності викладачів закладів ППО до професійної діяльності загалом і до розвитку рефлексії вчителів зокрема.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Проведені дослідження дозволяють стверджувати, що основними умовами, які забезпечують ефективний розвиток мотивації професійного самовдосконалення викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти є такі.

По-перше, це формування позитивних мотиваційних установок на професійне самовдосконалення, що відбувається завдяки конкретизації, об'єктивізації системи професійних вимог до викладачів, критеріїв оцінки їх викладацької діяльності. Отже, необхідним є ознайомлення викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти з професіограмою педагога післядипломної педагогічної освіти, ретельний аналіз її складових, надання можливості професійної самодіагностики. Вкрай ефективним методом розвитку мотивації професійного самовдосконалення є мотиваційний тренінг та ін.

По-друге, це формування у викладачів системи знань, умінь та навичок роботи над собою. Основними заходами розвитку мотивації професійного самовдосконалення є розробка та впровадження цільових програм, спрямованих на професійну підготовку, перепідготовку викладачів у формах спеціальних науково-методичних семінарів, тренінгів професійного зростання, тренінгів кар'єрного росту, викладацьких

майстерень, розробки портфелю викладача та ін.

По-третє, це актуалізація потреб професійного самовдосконалення у викладачів у процесі їх діяльності. Механізмом розвитку мотивації цього напрямку є цілеспрямоване моделювання та розвиток ситуацій самовдосконалення, при яких викладачі постійно зіштовхуються з необхідністю активно розширювати та застосовувати професійні знання, вміння, актуалізувати власні професійні якості. Отже, важливим для розвитку мотивації професійного самовдосконалення викладача є постійний розвиток та вдосконалення самого освітнього середовища у системі післядипломної педагогічної освіти, його технологічної, наукової, інформаційної бази. Визначальною є кадрова політика освітньої установи, яка при ефективному стимулюванні (матеріальному, соціальному, кар'єрному, емоційному та ін.) професійного самовдосконалення викладачів, створенні розвивального, рефлексивного освітнього середовища забезпечує успішність роботи над собою кожного її суб'єкта.

Встановлено проблеми сприяння розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти, зумовлені, зокрема, недостатнім рівнем психологічної готовності викладачів закладів ППО до такого виду діяльності.

Отже, існує об'єктивна потреба у розвитку рефлексії педагогів як неодмінної умови їх професійного вдосконалення та підвищення ефективності професійної діяльності. Такий процес можна ініціювати в умовах післядипломної педагогічної освіти в спеціально організованому інтерактивному навчанні з урахуванням професійного досвіду вчителів.

Відтак, розвиток мотивації професійного самовдосконалення викладача закладу післядипломної педагогічної освіти є необхідною умовою формування його професійної компетентності, а сама позитивна мотивація професійного самовдосконалення є системоутворювальною складовою його готовності до викладацької діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів дослідження проблеми розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні інформаційного дидактичного ресурсу для слухачів післядипломної педагогічної освіти в умовах нестандартних ситуацій – пандемії коронавірусу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] М. М. Марусинець, *Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія та практика формування: монографія*. Івано-Франківськ, Україна, 2012, 420 с.
- [2] Н. Л. Клячкина, «Условия рефлексивного управления учебной деятельностью студентов», *Среднее профессиональное образование*, № 1, с. 44–45, 2006.
- [3] Т. V. Pal'ko, «Peculiarities of reflexivity of Ukrainian teachers and its development in terms of postgraduate education», *Transylvanian journal of psychology*, Vol. 15, № 2, p. 223–234, 2014.
- [4] В. Я. Никитин, «Внешние факторы профессиональной самореализации преподавателя», *Академия профессионального образования*; № 3/4, с. 3–8, 2013.
- [5] В. В. Олейник, «Последипломное педагогическое образование в Украине в контексте среднесрочной стратегии развития ЮНЕСКО на 2014–2021 гг.» на *Международ. науч.-практ. конф. Реализация стратегии ЮНЕСКО по подготовке педагогических кадров: проблемы и пути внедрения инновационных технологий в образовательное пространство, посвященной празднованию 70-летия ЮНЕСКО под эгидой десятилетия сближения культур на 2013–2022 годы*. Алмата, Казахстан, 2015, с. 26–29.
- [6] О. І. Бондарчук та ін., *Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін*. Київ, Україна: НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2014.
- [7] Н. А. Левшенюк, «Психологічні чинники особистісної готовності викладача післядипломної педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах змін», *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, Вип. 6(35), с. 92–107, 2018.
- [8] Є. Р. Чернишова та ін., *Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології*. Київ, Україна: НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2014.
- [9] Б. А. Якимчук, Основні передумови розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх педагогів. *Вісник національного університету оборони України: зб. наук. праць*; В. Осьодло, Ред. Київ: НУОУ, Вип. 4(57), с. 128–135, 2020.

PREPAREDNESS OF LECTURERS OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' REFLECTION

Tetiana Palko,

Candidate of Psychological Sciences,
Assistant Professor Department of Pedagogy and Psychology,
Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education.
Uzhhorod, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2273-1472>
tanya0106.1967@ukr.net

Borys Yakymchuk,

Ph.D. in Psychology,
Professor of Psychology Department,
Dean of the Faculty of Primary Education,
Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University.
Uman, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-6478>
Boris18667@gmail.com

Abstract. The article deals with the results of empirical research on the development of teachers' reflection under conditions of postgraduate pedagogical education and accordingly promotes the development of teachers' reflection by lecturers of postgraduate pedagogical educational institutions. The peculiarities of lecturers' of postgraduate pedagogical educational institutions understanding of the essence and role of reflection in pedagogical activity, their knowledge about the factors of the development of reflection are presented. Psychological and pedagogical problems of teachers' reflection development under conditions of postgraduate pedagogical education are outlined; cognitive, affective-evaluative and regulatory-procedural components of teachers' reflection development with appropriate criteria (awareness, positive attitude, effectiveness) and level differentiation of development are determined. Gender and age peculiarities of the development of teachers' reflection are distinguished. It is noted that women have slightly higher levels of reflection compared to male teachers. Differences in organizational and professional factors were revealed: specialty (motivation for reflection in professional activity is quite pronounced in teachers of natural sciences and mathematics, slightly less in teachers of social sciences and humanities, and, to a lesser extent – in primary school teachers), type of educational institution (teachers of secondary schools of a new type have

a higher level of development of reflection than that of teachers who work in traditional educational institutions). Generalization of empirical research conducted on the base of SIHE «University of Education Management» of NAPS of Ukraine and Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education is presented. The problems of promoting the development of teachers' reflection in postgraduate pedagogical education are indicated: insufficient level of psychological preparedness of lecturers of postgraduate pedagogical educational institutions for this type of activity, lack of procedural support, especially under conditions of social change (education reform at all levels, distance learning, transition to information means of communication).

Key words: reflection; reflexivity; postgraduate pedagogical education (PPE); lecturers of postgraduate pedagogical educational institutions; factors of development of teachers' reflection.

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАЗВИТИЮ РЕФЛЕКСИИ УЧИТЕЛЕЙ

Палько Татьяна Васильевна,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
Закарпатского института последипломного
педагогического образования.

Ужгород, Украина.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2273-1472>
tanya0106.1967@ukr.net

Якимчук Борис Андреевич,

кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии,
декан факультета начального образования
Уманского государственного педагогического университета
имени Павла Тычины.

Умань, Украина.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-6478>
Boris18667@gmail.com

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования развития рефлексии учителей в условиях последипломного педагогического образования, и соответственно содействия развитию рефлексии учителей преподавателями учреждений последипломного педагогического образования,

особенности понимания преподавателями учреждений последипломного педагогического образования сущности и роли рефлексии в педагогической деятельности, представления о факторах, детерминирующих развитие рефлексии. Определены психолого-педагогические проблемы развития рефлексии учителей в условиях последипломного педагогического образования, определены когнитивную, аффективно-оценочную и регулятивно-процессуальную составляющие развития рефлексии учителя как профессионала с соответствующими критериями (осознанность, позитивное отношение, действенность) и уровневую дифференциацию развития рефлексии. Определены гендерно-возрастные особенности развития рефлексии учителей. Замечено, что женщины имеют несколько выше, чем мужчины, уровни развития рефлексии по сравнению с учителями-мужчинами. Выявлены различия в организационно-профессиональных факторах: специальности (мотивация к рефлексии в профессиональной деятельности достаточно выраженная у учителей естественно-математических дисциплин, несколько меньше у учителей общественно-гуманитарных дисциплин, и в меньшей степени - у учителей начальной школы), типа учебного заведения (у учителей общеобразовательных учреждений нового типа уровень развития рефлексии выше, чем у учителей, работающих в традиционных учебных заведениях). Обобщены данные эмпирического исследования, проведенного на базе ДЗВО «Университет менеджмента образования» и Закарпатского института последипломного педагогического образования. Указано на проблемы содействия развитию рефлексии учителей в условиях последипломного педагогического образования: недостаточный уровень психологической готовности преподавателей учреждений последипломного педагогического образования к такому виду деятельности, отсутствие процессуального обеспечения, особенно в условиях социальных изменений (реформирование образования на всех уровнях, дистанционное обучение, переход на информационные средства коммуникации).

Ключевые слова: рефлексия; рефлексивность; последипломное педагогическое образование (ППО); преподаватели учреждений последипломного педагогического образования; психолого-педагогические проблемы развития рефлексии учителей.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] М. М. Marusynets, Profesiina refleksii maibutnoho vchytelia

pochatkovykh klasiv: teoriia ta praktyka formuvannia: monohrafiia. Ivano-Frankivsk, Ukraina, 2012, 420 s.

- [2] N. L. Klyachkina, «Usloviya refleksivnogo upravleniya uchebnoj deyatel'nost'yu studentov», Srednee professional'noe obrazovanie, № 1, s. 44–45, 2006.
- [3] T. V. Pal'ko, «Peculiarities of reflexivity of Ukrainian teachers and its development in terms of postgraduate education», Transylvanian journal of psychology, Vol. 15, № 2, p. 223–234, 2014.
- [4] V. YA. Nikitin, «Vneshnie faktory professional'noj samorealizacii prepodavatelya», Akademiya professional'nogo obrazovaniya; № 3/4, s. 3–8, 2013.
- [5] V. V. Olejnik, «Poslediplomnoe pedagogicheskoe obrazovanie v Ukraine v kontekste srednesrochnoj strategii razvitiya YUNESKO na 2014–2021 gg.» na Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Realizaciya strategii YUNESKO po podgotovke pedagogicheskikh kadrov: problemy i puti vnedreniya innovacionnyh tekhnologij v obrazovatel'noe prostranstvo, posvyashchennoj prazdnovaniyu 70-letiya YUNESKO pod egidoj desyatiletiya sblizheniya kul'tur na 2013–2022 gody. Almata, Kazahstan, 2015, s. 26–29.
- [6] O. I. Bondarchuk ta in., Psykholohichna pidhotovka kerivnykiv osvitnikh orhanizatsii do diialnosti v umovakh zmin. Kyiv, Ukraina: NAPN Ukrainy, DVNZ «Un-t menedzh. osvity», 2014.
- [7] N. A. Levsheniuk, «Psykholohichni chynnyky osobystisnoi hotovnosti vykladacha pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity do profesiinoi diialnosti v umovakh zmin», Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriia «Sotsialni ta povedinkovi nauky», Vyp. 6(35), s. 92–107, 2018.
- [8] Ye. R. Chernyshova ta in., Pidhotovka naukovo-pedahohichnykh kadriv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity: zmist, orhanizatsiini formy, tekhnolohii. Kyiv, Ukraina: NAPN Ukraïny, DVNZ «Un-t menedzh. osvity», 2014.
- [9] B. A. Yakymchuk, Osnovni peredumovy rozvytku kreatyvnoi skladovoi profesiinoho myslennia maibutnikh pedahohiv. Visnyk natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy: zb. nauk. prats; V. Osodlo, Red. Kyiv: NUOU, Vyp. 4(57), s. 128–135, 2020.

*Стаття надійшла до редакції
18 квітня 2021 року*