

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено результати емпіричного дослідження рівнів та чинників розвитку рефлексивності учителів. Установлено недостатній рівень рефлексивності майже у половині досліджуваних учителів. За результатами дисперсійного аналізу встановлено більш високі показники рефлексивності у вчителів, які працюють у закладах нового типу (ліцезях, гімназіях тощо) порівняно з педагогами з традиційних шкіл.

Ключові слова: рефлексивність, учитель, професійна діяльність, післядипломна педагогічна освіта, викладачі закладів післядипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми. Виклики сьогодення зумовлюють підвищені нові вимоги до рівня професіоналізму вчителів загальноосвітніх навчальних закладів і, відповідно, розвитку їх професійно важливих якостей, зокрема, рефлексивності. Водночас, спираючись на результати теоретичного аналізу літератури, можна висунути припущення про недостатній рівень розвитку рефлексії вчителів, зумовлений недоліками професійної підготовки [3; 8 та ін.], негативним впливом педагогічної професії [2; 7 та ін.], схильністю до «емоційного вигорання», професійною деформацією особистості значної кількості педагогічних працівників, що спричинює звуження кола сприймання актуальних подій через призму професії, суб'єктивізм, однобокості, обмеженість соціальної перцепції [6; 10 та ін.].

Відповідно, актуалізується проблема розвитку рефлексивності, яку можна розв'язати в умовах післядипломної педагогічної освіти (ППО) вчителів. Разом з тим, аналіз практики ППО вчителів свідчить про переважне вдосконалення фахових знань і вмінь, але недостатнє сприяння самопізнанню та самовдосконаленню фахівців. Це може привести до того, що значна кількість вчителів не буде здатна глибоко осмислювати власні професійні дії, ставити цілі, адекватні конкретній професійній ситуації, обрати форми організації навчання школярів відповідно до їх рівня розвитку, співвіднести власний професійний розвиток і досягнення учнів тощо.

Водночас, попри всю його актуальність, дослідження особливостей рефлексивності українських учителів та її розвитку в умовах післядипломної педагогічної освіти не було предметом безпосередньої уваги науковців.

Це й визначило **мету дослідження** – вивчити особливості рефлексивності вчителів та її розвитку в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Теоретична база дослідження:

- метакогнітивна парадигма дослідження рефлексивних процесів (А. Карпов, М. Холодна, J. Flavell та ін.);
- теоретичні концепції професійного становлення особистості загалом і вчителя зокрема (С. Безносів, Є. Климов, Н. Кузьміна, С. Максименко, В. Семиченко та ін.), а також ролі та місця рефлексії в розвитку особистості фахівця (Г. Балл, І. Бех, D. Kolb, J. Moon, D. Schön та ін.);

- психолого-педагогічні засади післядипломної педагогічної освіти (О. Бондарчук, В. Маслов, В. Олійник, В. Пуцов та ін.)

Методи дослідження. У дослідженні застосовано методіку діагностики рефлексивності (А. Карпов [5]), а також авторський опитувальник, спрямований на виявлення особливостей сприяння розвитку рефлексії в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Результати підлягали кореляційному та дисперсійному аналізу з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 21.0).

Загальний обсяг **вибірки** – 415 учителів, які проходили підвищення кваліфікації у Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти (м. Ужгород, Україна) протягом 2013-2014 років. Досліджуваних було розподілено на групи за критеріями:

- 1) стать: 17,1% чоловіків, 82,9% жінок;
- 2) вік: 16,1% – до 30 років, 24,1% – від 30 до 40 років; 30,1% – від 40 до 50 років; 29,6% – понад 50 років;
- 3) національність: 88,9% українців, 11,1% угорців;
- 3) стаж професійної діяльності: 16,4% – до 5 років, 27,5% – від 5 до 15 років; 28,2% – від 15 до 25 років; 28,0% – понад 25 років;
- 4) тип навчального закладу: традиційні загальноосвітні навчальні заклади (85,5%); заклади нового типу (14,5%).

Результати дослідження. На першому етапі емпіричного дослідження за методикою діагностики рефлексивності А. Карпова виявлено *рівні рефлексивності вчителів* (табл. 1).

Як випливає з даних, наведених у табл. 1, майже половина (45,1%) учителів характеризуються низьким рівнем рефлексивності. Привертає увагу той факт, що у 6,0% учителів встановлено високий рівень рефлексивності. Такі вчителі надмірно заглиблюються у власний внутрішній світ, що може спричинити відхід від реальності та прояви деструктивних компонентів синдрому емоційного вигорання [4]. Лише у 48,6% досліджуваних виявлений середній, оптимальний для учителів, рівень.

Детальний аналіз результатів свідчить про дещо більшу зорієнтованість досліджуваних педагогів на перспективну рефлексію діяльності, пов'язану з аналізом майбутньої діяльності, її плануванням та прогнозуванням ймовірних наслідків (табл. 2).

Таблиця 1.

Рівні рефлексивності українських учителів

Рівні рефлексивності	Кількість досліджуваних у %
низький	45,1
середній	48,9
високий	6,0

Натомість, інші види рефлексії (ретроспективна, що виявляється у схильності аналізувати минулу діяльність, актуальна, а також рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми) виражені в досліджуваних дещо менше.

На наступному етапі емпіричного дослідження за результатами кореляційного та дисперсійного аналізів визначено *особливості рефлексивності вчителів залежно від соціально-демографічних (стать, національність, вік) та організаційно-професійних (стаж роботи, тип навчального закладу) чинників.*

Таблиця 2

Виразеність різних видів рефлексії досліджуваних учителів

Види рефлексії	M (бали, у середньому)	SD
Ретроспективна	4,01	0,89
Ситуативна (актуальна)	4,12	0,92
Проспективна	4,89	0,99
Рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми	4,11	0,66

Так, зокрема, за результатами дисперсійного аналізу встановлено статистично значущі *гендерно-вікові відмінності* у рефлексивності досліджуваних учителів (рис. 1).

З рис. 1 видно, що рефлексивність учителів чоловічої статі старшого віку значно менше, ніж у молодих учителів, натомість у вчителів жіночої статі показники рефлексивності з віком практично не змінюються ($p < 0,01$).

Подібні результати одержано й щодо особливостей розвитку рефлексивності вчителів залежно від *стажу роботи*: у вчителів з великим стажем роботи показники рефлексивності менше, особливо в педагогів чоловічої статі ($p < 0,01$).

На наш погляд, низькі показники рефлексивності старших за віком і стажем роботи українських учителів можна пояснити специфікою професійної підготовки та діяльності педагогів за умов авторитарного стилю керівництва, характерного для освітньої галузі в минулому. За цих умов від педагогів вимагалося виконання наказів керівництва, а ініціатива та самостійні дії педагогів, які вимагають рефлексії професійної діяльності, не заохочувалися.

Крім того, на рівні тенденції ($p = 0,57$) виявлено *етнонаціональні особливості* рефлексивності досліджуваних учителів: педагоги-українці характеризуються дещо вищим рівнем рефлексивності, ніж педагоги-угорці.

Щодо особливостей рефлексивності вчителів залежно від *типу навчального закладу*, то за результатами дисперсійного аналізу встановлено її більш високі показники у вчителів, які працюють у закладах нового типу (ліцєях, гімназіях тощо), порівняно з педагогами з традиційних шкіл (рис. 2).

При цьому, як випливає з рис. 2, такі відмінності виявлено насамперед у педагогів чоловічої статі, у педагогів-жінок показники рефлексивності залежно від типу навчального закладу практично не змінюються ($p < 0,01$).

На заключному етапі емпіричного дослідження за авторським опитувальником встановлено *особливості розвитку рефлексивності вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти.*

При цьому 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) бути 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 [13].

Відповідно, досліджуваним пропонувалося оцінити, наскільки в умовах післядипломної педагогічної освіти (ППО) їм надавалася можливість здійснити рефлексивний аналіз різних аспектів їх навчально-професійної діяльності, за п'ятибальною шкалою: 1 бал – практично не надавалася, 2 бали – іноді, 3 бали – надавалася частково, 4 бали – надавалася часто, 5 балів – надавалася практично завжди.

У результаті було констатовано недостатнє ініціювання рефлексивного аналізу навчально-професійної діяльності вчителів в умовах ППО (табл. 3).

Як випливає з даних, наведених у табл. 3, можливість здійснити рефлексивний аналіз різних аспектів навчально-професійної діяльності надавалася вчителям лише частково.

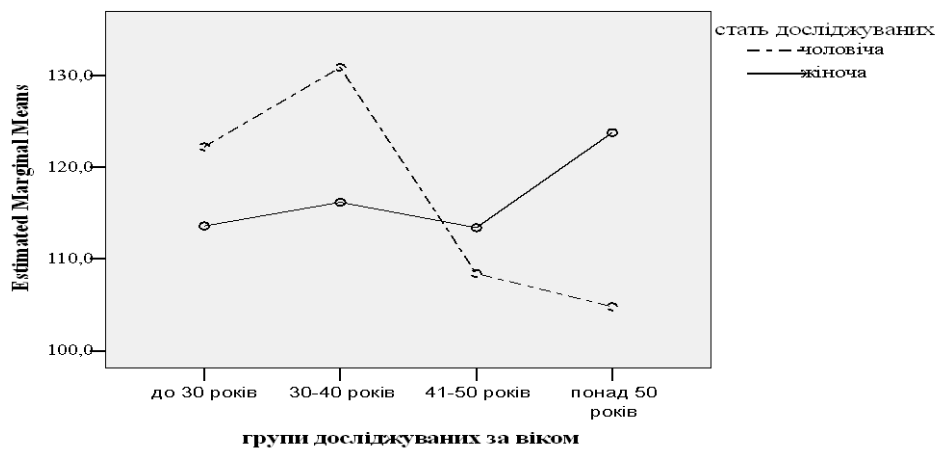


Рис. 1. Гендерно-вікові особливості рефлексивності вчителів

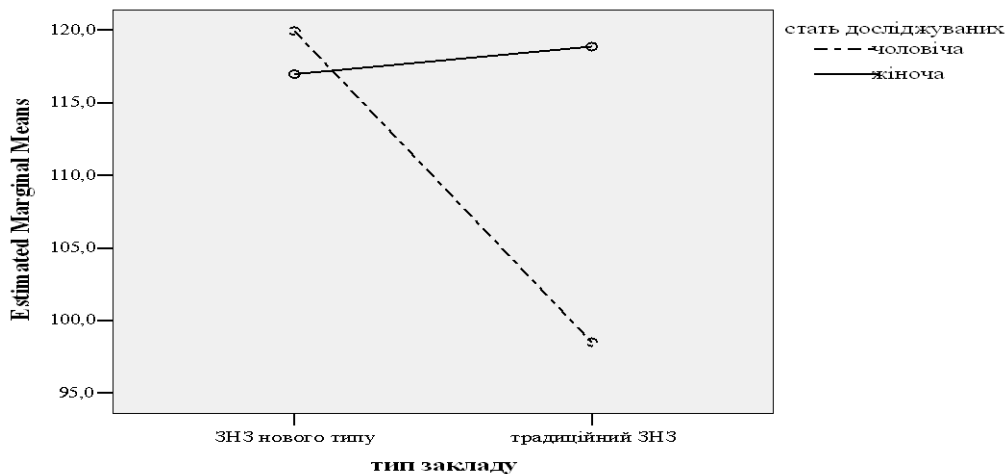


Рис. 2. Особливості рефлексивності вчителів залежно від типу навчального закладу

Так, як позитивний момент у контексті розвитку рефлексивності слід відзначити те, що в процесі підвищення кваліфікації виділявся спеціальний час для аналізу своєї діяльності часто для 32% і практично завжди для 14,9% досліджуваних учителів, а також заохочувався пошук зворотного зв'язку з метою пізнання та оцінки себе часто для 43,9% і практично завжди для 16,4% досліджуваних учителів.

Натомість, інші можливості забезпечення рефлексивного аналізу в процесі підвищення кваліфікації надавалися значно рідше. Зокрема, викладачами закладу ППО здійснювався аналіз того, що не вдалося під час занять лише частково для 66,1%, іноді – для 21%, а практично ніколи – для 12% досліджуваних учителів.

Надавалася можливість побачити свої здобутки чи проблеми як учителя близько 55% досліджуваним, а

близько 25% тільки іноді надавалася така можливість чи взагалі не надавалася.

Найбільш проблемним для вчителів у контексті ініціювання рефлексивності виявилось встановлення зв'язку того, що не вдалося під час заняття з проблемами професійної підготовки: лише 28,7% такий зв'язок встановлювався частково, для 39% – іноді, а для 32,1% досліджуваних практично не встановлювався.

При цьому встановлений слабкий, але статично 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 ($p = 0,232$, $p < 0,01$).

Такий же 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 вище наведеними даними щодо гендерно-вікових особливостей рефлексивності вчителів і свідчать, на наш погляд, про важливу роль післядипломної освіти у її розвитку.

Таблиця 3.

Можливість здійснення вчителями рефлексивного аналізу навчально-професійної діяльності в умовах післядипломної педагогічної освіти (на думку респондентів)

У процесі підвищення кваліфікації:	Надання можливості здійснити рефлексивний аналіз (кількість досліджуваних у %)				
	1	2	3	4	5
виділявся спеціальний час для аналізу своєї діяльності	6,7	13,3	33,3	32,0	14,9
заохочувався пошук зворотного зв'язку з метою пізнання та оцінки себе	7,2	5,3	27,2	43,9	16,4
пропонувалися диференційовані завдання залежно від потреб вчителів та його професійного досвіду	5,1	34,7	60,2	0,0	0,0
викладачами закладу ППО здійснювався аналіз того, що найкраще вдалося під час занять	2,2	20,0	44,1	33,7	0,0
викладачами закладу ППО здійснювався аналіз того, що не вдалося під час занять	12,0	21,9	66,1	0,0	0,0
установлювався зв'язок того, що не вдалося під час заняття з проблемами професійної підготовки	32,1	39,0	28,7	0,3	0,0
надавалася можливість побачити свої проблеми як учителя	21,2	24,8	54,8	0,0	0,0
надавалася можливість побачити свої здобутки як учителя	24,3	18,7	55,9	0,0	0,0

Цей висновок підкріплюють результати кореляційного аналізу, за яким встановлено слабкий, але статистично значущий зв'язок між рівнями розвитку окремих показників рефлексивності та оцінкою вчителями частоти ініціювання рефлексивного аналізу начально-професійно діяльності в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Зокрема, існує зв'язок між забезпеченням співставлення встановлених проблем під час навчальних занять з недоліками у професійній підготовці вчителів з одного боку, і показниками ретроспективної ($r = 0,222$, $p < 0,05$) та ситуативної рефлексії ($r = 0,139$, $p < 0,05$) з іншого. Крім того, виявлений зв'язок між наданням можливості вчителям побачити свої проблеми як учителя і показниками ретроспективної ($r = 0,305$, $p < 0,01$), проспективної рефлексії ($r = 0,263$, $p < 0,05$), а також загальним показником рефлексії ($r = 0,227$, $p < 0,05$).

У зв'язку із вищезазначеним очевидно є необхідність сприяння розвитку рефлексії вчителів у процесі спеціально організованого навчання в умовах післядипломної педагогічної освіти. При цьому, виходячи із специфіки актуалізації процесу рефлексії через групову діяльність та обговорення її успішності із наданням безоцінного зворотного зв'язку [15; 16 та ін.], найбільш оптимальними уявляються інтерактивні форми та методи навчання, в змісті яких урахований професійний досвід учителів.

Висновки. Встановлено недостатній рівень рефлексивності майже у половини досліджуваних

українських учителів. Визначено особливості рефлексивності вчителів залежно від соціально-демографічних (стать, національність, вік) та організаційно-професійних (стаж роботи, тип навчального закладу) чинників.

Констатовано недостатнє сприяння розвитку рефлексивності вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти. Зокрема, можливість здійснити рефлексивний аналіз різних аспектів навчально-професійної діяльності надавалася вчителям лише частково. Наведено результати кореляційного аналізу, за яким встановлено слабкий, але статистично значущий зв'язок між рівнями розвитку окремих показників рефлексивності та оцінкою вчителями частоти ініціювання рефлексивного аналізу начально-професійно діяльності в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Показано доцільність спеціально організованого навчання з метою розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти. Таке навчання відбувається в спільній, груповій діяльності та обговоренні її успішності із наданням безоцінного зворотного зв'язку і врахуванням професійного досвіду вчителів.

Важливим уявляється також формування психологічної готовності викладачів закладів ППО до розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Методологічні засади гуманізації (особистісної орієнтації) професійної діяльності та підготовки до неї / Г. О. Балл // Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посібник ; за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. — Хмельницький : ТУП, 2001. — С. 5—25.
2. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія / О.І. Бондарчук. — К. : Наук. світ, 2008. — 318 с.
3. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в студентські роки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія; історія психології» / М. Ю. Варбан. — К., 1998. — 21 с.
4. Волканевский С. В. Рефлексивность как детерминанта синдрома «психического выгорания» личности : автореф... канд. психол. н. : 19.00.03 – психология труда; инженерная психология; эргономика / С. В. Волканевский; ГОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова». – Ярославль, 2010. – 26 с.
5. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А.В. Карпов // Психологический журнал. — 2006. — № 4. — С. 8—28.
6. Кулюткин Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. — 1989. — № 2. — С. 5—13.
7. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого учителя : навч. посіб. для студ. пед. вузів / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. — Ужгород : Закарпаття, 1998. — 105 с.
8. Марусинець М. М. Професійна рефлексія як чинник професійного самовизначення майбутнього

REFERENCES

1. Ball, H.O. (2001). Metodolohichni zasady humanizatsiyi (osobystisnoyi oriyentatsiyi) profesiyanoi diyalnosti ta pidhotovky do neyi [Methodological foundations of humanization (personal orientations) of professional activity and preparing for it]. *Psykholohiya pratsi ta profesiyanoi pidhotovky osobystosti : navch. Posibnyk – Psychology of works and professional training of a personality*. Perepelytsi, P. S., Rybalka, V. V. (Eds). Khmelnytskyu : TUP [in Ukrainian].
2. Bondarchuk, O. I. (2008). *Sotsialno-psykholohichni osnovy osobystisnoho rozvytku kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u profesiynoi diyalnosti: monohrafiya*. Kyiv : Nauk. Svit [in Ukrainian].
3. Varban, M. Yu. (1998). Refleksiya professionalnogo stanovleniya v studentcheskie gody [Reflection of professional becoming in student years]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kiev [in Russian].
4. Volkanevskiy, S. V. (2010). Refleksivnost kak determinanta sindroma «psihicheskogo vygoraniya» lichnosti [Reflectivity as a determinant of psychological burnout syn-

pedagoga nachatkovykh klasiv / M. M. Marusynets // *Visnik pisljadiplomnoi osviti : zb. nauk. prac* // [red. kol. : V. V. Olynyk (golov. red.) ta in.]. — K. : Geoprint, 2009. — Vip. 11, Ch. 1. — С. 135—143.

9. Семенов И. Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И. И. Семенов, С. Ю. Степанов. — Запорожье, 1992. — с.

10. Семиченко В. А. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В.А. Семиченко, О.І. Бондарчук // *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 - 2002*. Збірник наукових праць до 10 - річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. — Ч. 2. — Харків : «ОВС», 2002. — С. 86—94.

11. Demetriou A. Organization and development of self-understanding & self-regulation: towards a general theory // Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds) // *Handbook of Self-Regulation*. – London : Academic Press, 2000. – P. 209-251.

12. Flavell J. M. Metacognitive aspects of problem solving / J. M. Flavell // *The nature of intelligence*. – N.Y., 1976. – P. 231-135.

13. Kolb D. A. *Experiential Learning* / D. A. Kolb. – Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1984. – 263 p.

14. Moon J. *Reflection in Learning and professional Development : Theory and Practice* / J. Moon. – London : Kogan Page, 1999. – 230 p.

15. Schön D. A. *Educating the Reflective Practitioner*, – San Fransisco, Jossey Bass, 1987.

16. Tomlinson P. *Critical Reflection and Implicit Learning in Teacher Preparation, Part 1: recent light on an old issue* / P. Tomlinson // *Oxford Review of Education*. – 1999 – Vol. 25, No 3. – P. 405-424.

drom]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Yaroslavl [in Russian].

5. Karpov, A.V. (2006). Zakonomernosti strukturnoy organizatsii reflektivnykh protsessov [Regularity of structural organization of reflective processes]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 4, 8-28 [in Russian].

6. Kulyutkin, Yu.N. (1989). Psikhologicheskie problemy obrazovaniya vzroslykh [Psychological problems of adults' education]. *Voprosy psikhologii – Issues of Psychology*, 2, 5-13 [in Russian].

7. Maksymenko, S. D., Shcherban, T. D. (1998). *Profesiyne stanovlennya molodoho uchytelya : navch. posib. dlya stud. ped. vuziv [Professional formation of a young teacher: textbook for students of pedagogical universitites]*. Uzhhorod : Zakarpattya [in Ukrainian].

8. Marusynets, M. M. (2009). Profesiyna refleksiya yak chynnyk profesiynoho samovyznachennya maybutnioho pedahoha nachatkovykh klasiv [Professional reflection as a factor of professional self-determination of a future primary

school teacher]. *Visnyk pisyadyplomnoyi osvity : zb. nauk. prats – Newsletter of postgraduate education: collection of scientific works, 11, 135-143*. Kyiv: Neoprynt [in Ukrainian].

9. Semenov, I. N., Stepanov, S. Yu. (1992). *Refleksivnaya psihologiya i pedagogika tvorcheskogo myshleniya [Reflexive Psychology and Pedagogy of creative thinking]*. Zaporozhe [in Russian].

10. Semychenko, V. A., Bondarchuk, O. I. (2002.). *Psykhohichni problemy navchannya pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pislyadyplomnoyi osvity [Psychological problems of educational workers' training in the system of pedagogical education]*. *Rozvytok pedahohichnoyi i psykhohichnoyi nauk v Ukrayini 1992 - 2002. Zbirnyk naukovykh prats do 10 - richchya APN Ukrayiny – Development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine in the period from 1992 to 2002. Collection of scientific works for 10th anniversary of AES of Ukraine*. Kharkiv : «OVS» [in Ukrainian].

11. Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding & self-regulation: towards a gener-

al theory. Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds). *Handbook of Self-Regulation*. London : Academic Press [in English].

12. Flavell, J. M. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence. New York [in English].

13. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall [in English].

14. Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and professional Development : Theory and Practice*. London : Kogan Page [in English].

15. Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco, Jossey Bass [in English].

16. Tomlinson, P. (1999). Critical Reflection and Implicit Learning in Teacher Preparation, Part 1: recent light on an old issue. *Oxford Review of Education*. Vol. 25, 3, 405-424 [in English].

T. В. Палько

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье отражены результаты эмпирического исследования уровней и факторов развития рефлексивности учителей. Установлен недостаточный уровень рефлексивности почти у половины исследуемых учителей. Определены особенности рефлексивности учителей в зависимости от социально-демографических (пол, возраст) и организационно-профессиональных (стаж работы, тип учебного заведения) факторов. Констатировано, что рефлексивность учителей мужского пола старшего возраста значительно меньше, чем у молодых учителей, зато у учителей женского пола показатели рефлексивности с возрастом практически не изменяются. По результатам дисперсионного анализа установлены более высокие показатели рефлексивности у учителей, работающих в учреждениях нового типа (лицеях, гимназиях и т.д.) по сравнению с педагогами из традиционных школ. Выявлено недостаточное содействие развитию рефлексивности учителей в условиях последипломного педагогического образования. В частности, возможность осуществить рефлексивный анализ различных аспектов учебно-профессиональной деятельности предоставляется учителям лишь частично. Приведены результаты корреляционного анализа, с помощью которого установлено слабую, но статистически значимую связь между уровнями развития отдельных показателей рефлексивности и оценкой учителями частоты инициирования рефлексивного анализа учебно-профессиональной деятельности в условиях последипломного педагогического образования. Показана целесообразность специально организованного обучения с целью развития рефлексии учителей в условиях последипломного педагогического образования. Важным представляется также формирование психологической готовности преподавателей учебных ПВО к развитию рефлексии учителей в условиях последипломного образования.

Ключевые слова: рефлексивность, учитель, профессиональная деятельность, последипломное педагогическое образование, преподаватели учреждений последипломного педагогического образования

T. V. Palko

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF TEACHERS' REFLEXIVITY UNDER CONDITIONS OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

The article highlights the results of the empirical research of levels and factors of teachers' reflexivity development. An insufficient level of reflexivity in almost half of the surveyed teachers was discovered. The aspects of reflexivity of the teachers in terms of socio-demographic (gender, nationality, age), organizational and professional (work experience, school type) factors were determined. The obtained data shows that reflectivity in the male teachers of older age is significantly less than in those of younger age, while reflexivity level of female teachers doesn't change with age. As for reflexivity aspects of teachers depending on the *type of school* the results of variance analysis showed higher indices of reflexivity of teachers who work at schools of new type (lyceums, upper secondary school, etc.) than teachers working at traditional comprehensive schools. The insufficient assistance of teachers' reflexivity development in conditions of postgraduate pedagogical education is revealed. In particular, teachers have only fractal ability to make a reflective analysis of various aspects of teaching and professional activities. The author shows the correlation analysis results, according to which there are weak but statistically important correlative bonds between the levels of development of individual indicators of reflexivity and teachers' evaluation of frequency of reflexive analysis of educational and professional activities initiation in terms

of postgraduate pedagogical education. The purposefulness of promotion of the development of teachers' reflexivity within specially organized training in conditions of postgraduate pedagogical education is outlined. The formation of psychological readiness of teachers of institutions of postgraduate pedagogical education for the development of reflectivity in teachers in terms of postgraduate education seems to be very important as well.

Keywords: reflexivity, teacher, professional activity, postgraduate pedagogical education, tutors of institutions of postgraduate pedagogical education.

Подано до редакції 08.09.2014
