



додаткові можливості для збагачення змістового й процесуального компонентів навчання студентів основам охорони праці та безпеки життєдіяльності.

Подальші перспективи наукового дослідження можуть бути пов'язані з розробленням методики формування пізнавальних потреб студентів із використанням проектних технологій, застосуванням їх під час вивчення різних предметів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бушуев С., Бушуева Н. Управление проектами: основы профессиональных знаний и система оценки компетентности проектных менеджеров, изд. 2-е, К.: ІРІДУМ, 2010. 208 с.
2. Климова К.Я. Комплекс проектов у системі інтегративного професійно спрямованого навчання української мови студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ. Вісник Черкаського університету. 2011. С. 123–127.
3. Доненко О. Створюємо колективний проект. Завуч. 2003. Жовтень. № 29(179). С. 5–7.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е.; под ред. Полат Е.С. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 272 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
6. Професійна освіта: словник / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. К.: Вища школа, 2000. 380 с.
7. Ісаєва Г. Метод проектів – ефективна технологія навчання. URL: //osvita.ua/school/method/technol/1415/.
8. Полат Е.С. Как рождается проект. М.: ИСО РАО, 1995. 87 с.
9. Єрмаков І.Г. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / Проектна діяльність у школі. К.: Шкільний світ, 2007. 128 с.
10. Васильєва Р.Ю. Підготовка майбутніх учителів до формування безпечної поведінки підлітків у позаурочній діяльності: [методичні рекомендації]. Житомир, 2010. С. 42.
11. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2000. 272 с.
12. Рыбина О.В. Проектная деятельность. 2004. № 1. С. 46–49.

УДК 378:371.146+371.132

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Сенчина Н.Г., аспірант
кафедри теорії та методики дошкільної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті представлено модель формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. Обґрунтовано вихідні теоретичні засади моделі експериментального освітнього процесу: методологічні підходи, дидактичні принципи, методи і форми навчання, педагогічні умови. Модель охоплює три блоки: цільовий, змістово-процесуальний і критеріально-рівневий, є основою відповідної системи роботи з формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Ключові слова: модель, вчителі гуманітарних спеціальностей, післядипломна освіта, педагогічна рефлексія, підхід, принцип, метод навчання, педагогічні умови.

В статье представлена модель формирования педагогической рефлексии учителей гуманитарных специальностей в последипломном образовании. Обоснованы исходные теоретические положения модели экспериментального образовательного процесса: методологические подходы, дидактические принципы, методы и формы обучения, педагогические условия. Модель охватывает три блока: целевой, содержательно-процессуальный и критериально-уровневый, является основой соответствующей системы работы по формированию педагогической рефлексии учителей гуманитарных специальностей в последипломном образовании.

Ключевые слова: модель, учителя гуманитарных специальностей, последипломное образование, педагогическая рефлексия, подход, принцип, метод обучения, педагогические условия.

Senchyna N.G. MODEL OF THE FORMATION OF HUMANITIES TEACHERS' PEDAGOGICAL REFLECTION IN POSTGRADUATE EDUCATION

The article presents the model of the formation of humanities teachers' pedagogical reflection in postgraduate education. Theoretical basis of the model of experimental educational process – methodological approach-



es, didactic principles, methods and forms of training, pedagogical conditions – are substantiated. The model consists of three blocks – objective determining, content-process describing and criteria-level determining. It is the basis of the corresponding system of work for the formation of pedagogical reflection of humanities teachers in postgraduate education.

Key words: *model, humanities teachers, postgraduate education, pedagogical reflection, approach, principle, method of training, pedagogical conditions.*

Постановка проблеми. Аналіз сучасної освітньої практики в Україні свідчить про зміну панівного впродовж тривалих років технократичного підходу до освіти на особистісно-зорієнтований. Його сутність визначається гуманістичною природою педагогічної діяльності, в центрі якої перебуває особистість як вища мета і цінність. Сучасна освіта, що ґрунтується на принципах антропоцентричності, життєтворчості, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей, покликана полегшити соціалізацію індивіда, життя якого протікає наразі під впливом несприятливих соціально-психологічних чинників. У цьому зв'язку підготовка вчителя, до рівня професіоналізму якого на початку третього тисячоліття висуваються високі вимоги, не може обмежуватися отриманням базової спеціальної освіти. Професійний розвиток, фахове й особистісне зростання вчителя має забезпечуватися протягом усього педагогічного життя. Важливим інституційним інструментом досягнення вчителем професійної досконалості є підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти.

Проблеми і завдання, з якими доводиться стикатися сучасному вчителю, стають усе більш творчими і не мають шаблонного й однозначного вирішення. У цьому зв'язку найбільш конструктивним виявляється рефлексивне переосмислення і перетворення вчителем свого досвіду. Розвиток здатності до рефлексії допомагає педагогу знайти індивідуальний стиль професійної діяльності, дозволяє досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, підвищує рівень самоорганізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність удосконалення змісту післядипломної освіти неодноразово підкреслювали у своїх працях учені, методи, прогресивні педагоги-практики. Науковці (С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Примакова, Н. Протасова, В. Пуцов та ін.) наголошували 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. Семи-

ченко, Г. Сухобська, Т. Фарелл, П. Щедровицький та ін.) підкреслює роль рефлексії як педагогічної категорії, пов'язує її із професійною компетентністю, багатоаспектно досліджує 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.

Натомість спостереження за освітньою практикою свідчать, що рефлексія вчителів здебільшого носить стихійний і фрагментарний характер. Зазначене зумовлює **мету** статті – розробити та обґрунтувати модель формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Виклад основного матеріалу. У методології науки модель (від франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, образ, норма) розуміють як аналог (схему, структуру, знакову систему) певного фрагмента природної та соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного світу тощо – оригіналу моделі. З огляду на зазначене під моделлю будемо розуміти схему, яка відображає основні структурні елементи процесу підвищення кваліфікації вчителів гуманітарних спеціальностей, що є необхідними для формування їхньої педагогічної рефлексії. Іншими словами, педагогічна модель відображає послідовність цілеспрямованих, узгоджених дій викладача (андрагога) і слухачів (вчителів) із метою розв'язання конкретних освітніх завдань, які реалізуються в спеціально створеному інтенсивному рефлексивному середовищі закладу післядипломної освіти, здійснюються в постійно змінюваних педагогічних ситуаціях і підпорядковані досягненню кінцевої мети – формуванню педагогічної рефлексії вчителів. Побудову моделі розглядаємо як сходінку від мисленнєвого конструювання досліджуваного об'єкта до створення проекту формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Насамперед відзначимо те, що освітній процес моделювався нами для особливої категорії суб'єктів навчання – дорослих.



Сучасні досягнення андрагогіки – «вікової та педагогічної галузі психолого-педагогічних досліджень теоретичних і практичних проблем освіти і виховання дорослих людей» (С. Болтвінець) – сприяли визначенню закономірностей, які слід враховувати в навчанні дорослих: 1) доросла людина, що навчається, відіграє головну роль у процесі навчання; прагне до самореалізації, самостійності, самоврядування; 2) вона володіє життєвим (побутовим, соціальним, фаховим) досвідом, що може бути використаний як важливе джерело самонавчання як її самої, так і навчання її колег; 3) розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання вмінь, знань і навичок; навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної цілі; 4) навчальна діяльність дорослого значною мірою детермінується часовими, просторовими, побутовими, фаховими, соціальними чинниками, одні з яких обмежують, а інші – сприяють процесу навчання; 5) процес навчання дорослого організований у вигляді спільної діяльності тих, хто вчиться, і тих, хто навчає [4, с. 406].

Схарактеризуємо методологічні і дидактичні засади експериментальної моделі освітнього процесу.

Важливим чинником раціональної моделі експериментального освітнього процесу є визначення методологічних підходів його організації. Зафіксуємо вихідний для нас зміст поняття «підхід» як певної позиції, погляду, що зумовлює дослідження, проектування, організацію того чи того явища (у нашому випадку – освітнього процесу). Підхід визначається певною ідеєю, концепцією, принципом і центрується на основних для нього одній чи двох-трьох категоріях.

Оскільки до експериментального освітнього процесу були залучені дорослі, домінуючим було визначено *акмеологічний* підхід. Слово «акмеологія» походить від давньогрецького «акме» і має значення «вища точка, розквіт, зрілість, найкраща пора». Акмеологія ґрунтується на психології дорослих, обґрунтовує психологічні закономірності навчання на етапі зрілості (відбір організаційних форм, методів і технологій навчання, індивідуальних і групових форм роботи з дорослими) і його психологічні умови (мотиви, спрямованість, інтереси, нахили, загальні й особливі здібності суб'єкта, організація освітнього та професійного середовища, доступ до культурних цінностей тощо). Важливим акмеологічним законом в аспекті започаткованого дослідження виступає «закон самовираження особистості у професії» (А. Деркач). Вважаємо, що професійна діяльність дає мож-

ливість особистості розкритися найповніше, оскільки саме в ній людина прагне реалізувати свої якості, індивідуальність, досягти професіоналізму. Особливого значення в розгляді поняття професіоналізм акмеологія надає рефлексії. Рефлексивна самоорганізація є однією з умов досягнення акмеологічних показників у діяльності. Ускладнення рівня рефлексивної самоорганізації, більш високий ступінь володіння механізмом рефлексії означають вищий рівень професіоналізму. Повна рефлексивна самоорганізація є умовою досягнення акме – найвищого результату в професійній діяльності, що супроводжується високими особистісними досягненнями.

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

Іншим ключовим методологічним підходом до організації освітнього процесу було визначено *інтегративний*. Виходили з того, що одним з основних новотворів особистості сучасного вчителя, що виникає в ре-



зультаті підвищення ним кваліфікації, є динамічна внутрішня картина світу. Розвитку динамічності (здатності до самозміни, що ґрунтується на рефлексії) слугує певна система знань, що має в основі інтегративний підхід до її формування. Феномен інтеграції в змісті післядипломної педагогічної освіти є складним, багатомірним як за окремими аспектами, так і за концептуальним розумінням самої сутності інтеграції в освіті. «Інтеграція» (від лат. *integer* – цілий) означає створення нерозривно пов'язаного, єдиного, цілісного. М. Левіна підкреслює, що інтеграція – це «не емпіричне об'єднання довільної безлічі елементів процесу навчання, пов'язаних лише ситуативно, а перехід кількості в якість. Це взаємопов'язана і взаємозумовлена цілісність процесу навчання, що володіє властивостями, які відсутні в її складових компонентів (цілей, змісту, методів, форм і т. ін.). Це відкриття нових зав'язків і відносин між компонентами шляхом включення в нові системи зав'язків» [2]. У загальній масі інтеграційних процесів відбувається безперервне збільшення ваги вищих, найбільш кардинальних і складних видів синтезу знань.

У конструюванні змісту освіти на інтегративній основі особливу роль відіграє визначення системотвірного чинника чи стрижня – пошук основи для об'єднання. Визначити системотвірний чинник (інтегратор) – значить «виявити домінанти, що ведуть до організації певних компонентів у систему, з'ясувати специфічні підстави можливих зав'язків між ними» [3, с. 56]. В аспекті започаткованого дослідження таким інтегратором було обрано поняття педагогічної рефлексії. В організації освітнього процесу в цьому зв'язку спиралися здебільшого не на предметну, а на об'єктну інтеграцію знань. Виходили з того, що предметна інтеграція знань хоч і дозволяє прискорити процес практичного оволодіння об'єктом (у нашому випадку – педагогічною рефлексією в низці гуманітарних дисциплін, що передбачені змістом освітнього процесу в межах курсів підвищення кваліфікації – педагогіки, психології, методики викладання навчальних дисциплін тощо), але суттєво позначається на повноті здобутих знань і вмінь. Усебічне, цілісне вивчення будь-якого об'єкта може бути досягнуте лише за умови концентрації знань про всі його сторони в межах єдиної науки (в освіті – навчального предмета), тобто в результаті здійснення об'єктної інтеграції знань. Відтак було розроблено і впроваджено в освітній процес інтегративний навчальний курс «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціаль-

ностей». Такий підхід дозволяв досягати компактності знань, особливо актуальної в умовах зростання обсягу інформації, а також сприяв мінімізації часу та зусиль, необхідних для формування рефлексивних умінь вчителів. При цьому ми враховували, що в процесі створення нової структури навчального матеріалу інтегративного характеру системотвірний чинник істотно змінює функціональне призначення знання. Будь-який з компонентів змісту може легко перетворюватися з причинного в наслідковий, з основного – в допоміжний, з базисного – в результативний і навпаки. Реалізація принципу «інтегративного узгодження» забезпечувала виявлення подібного і відмінного між «старим» і «новим» знанням, спряла розв'язанню суперечностей. Набуті знання і досвід забезпечували розширення погляду на ситуацію, інтерпретацію її з різних перспектив.

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

Першу групу склали загальнодидактичні принципи, що визначають організацію освіти дорослих у цілому. Головний принцип навчання дорослих – його обов'язкова *результативність*, гарантія отримання потрібного дорослому учневі результату, що в чомусь поліпшує якість його життя. Істотним принципом є *валеологічність досягнення результатів*. Щоб досягти потрібних результатів, дорослий здебільшого готовий багато працювати, але в міру своїх можливостей – часових, фізичних, оскільки має значну кількість обов'язків у житті, багато з яких є значущими, незамінними для нього. Він, звичайно, може переступити через себе і ці обов'язки, але робити це нормою не може і не повинен. Таким чином, природне вписування навчання в життя, без витіснення ним інших функцій, особливо важливе в освіті дорослих. *Розвиток творчого потенціалу* будь-якої людини, її прихованих здібностей робити те, чого вона не робила до навчання, є найважливішим психолого-педагогічним принципом освіти дорослих, тому навчання будували так, щоб впливати на відкритість вчителя до нового, подолання стереотипів, гнучкість його мислення. З-поміж інших принципів цієї групи враховували *пріоритетність самотійного навчання*, адже саме самотійна діяльність



дорослих стає основою їх навчальної роботи; право дорослих на *вибірковість*, що реалізується в індивідуалізації освітнього маршруту; *системність навчання*, що передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання результатів; *психологічну комфортність*, можливість спілкування всіх з усіма – як андрагога з учнями, так і учнів між собою – допомагає самореалізації людини, є обов'язковою за умов будь-якого змісту і способу навчання.

Друга група принципів визначається ідеями післядипломної освіти педагогічних кадрів, зокрема підвищення кваліфікації вчителів. Тут, насамперед, зважали на *неперервність* підвищення кваліфікації протягом усього періоду педагогічної діяльності; *спрямованість* на всебічний і гармонійний розвиток особистості вчителя; *випереджальний характер* підвищення кваліфікації з урахуванням перспектив розвитку освітньої системи, досягнень педагогічної науки й актуального педагогічного досвіду; *принцип суб'єктності*, згідно з яким слухач курсів підвищення кваліфікації розглядається як активний елемент, один із рівноправних суб'єктів процесу навчання, а його суб'єктність видається як синтез і трансформація суб'єктних властивостей особистості в професійно значущі особистісні якості.

Третя група принципів визначає формування педагогічної рефлексії вчителів у процесі підвищення кваліфікації. Насамперед, відзначимо *принцип рефлексивного управління* підвищенням кваліфікації вчителя. Услід за З. Возговою «рефлексивне управління підвищенням кваліфікації» розуміємо як полісуб'єктну діалогічну взаємодію викладача/андрагога і слухачів, в якій зв'язки здійснюються переважно у вигляді рефлексивних процесів і яка забезпечує саморозвиток вчителя на основі власних тенденцій за допомогою передачі учасникам підвищення кваліфікації засад, що дозволяють перевести їх у позицію інтенсивного самоуправління [1, с. 198]. Складне рефлексивне управління як управління переосмисленням довколишньої дійсності (зовнішньої і внутрішньої) в керованій системі підвищення кваліфікації покликане забезпечити системну рефлексію цілісного досвіду вчителя. У цьому випадку її можна розглядати і як зворотний зв'язок, і як рефлексивний вихід, і як переосмислення змісту ціннісного досвіду вчителя. Інша особливість рефлексивного управління пов'язана з такою важливою категорією в теорії управління, як зворотний зв'язок. Рефлексивне управління характеризується здійсненням зворотного зв'язку на між-

особистісному, індивідуально-груповому і міжгруповому рівнях у вигляді рефлексивних процесів, що забезпечує корекцію викладачем і слухачем своїх позицій у ході взаємодії і створює умови для її реалізації за типом діалогу. При цьому реалізація в управлінській взаємодії зворотних зв'язків у вигляді рефлексивних процесів сприяє поповненню його суб'єктами інформації і тим самим забезпечує корекцію ними своїх позицій. *Принцип партисипативності* – невід'ємна складова частина в процесі формування індивідуальної освітньої траєкторії в системі підвищення кваліфікації. Партисипативність передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію (а не вплив) андрагога-фасилітатора і слухачів курсів підвищення кваліфікації для вироблення і реалізації спільного вирішення якої-небудь проблеми. Механізм такої взаємодії повинен бути близький до переговорів із метою знаходження спільності поглядів на ту чи ту проблему, прийняття єдиного узгодженого рішення та забезпечення активності слухачів.

Розробляючи модель і експериментальну методичку формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, спиралися на інтенсивні рефлексивно-діяльнісні методи навчання, що мали за мету активізацію професійної і науково-дослідницької діяльності педагогів щодо корекції особистісного і професійного «Образу Я», саморозвитку рефлексивних здібностей і рефлексивної культури. Найбільш поширеними прийомами рефлексивних методів були рефлексивна дискусія, групова рефлексія, рефлексивний полілог, рефлексивний тренінг, рефлексивна інверсія, ігрові імітаційні методи та ін. Поруч із рефлексивними застосовували інтерактивні методи навчання, які забезпечували активізацію навчально-пізнавальної діяльності вчителів, з-поміж них: проблемні лекції, аналіз конкретних педагогічних ситуацій із постановкою проблемних питань, диспути, круглі столи, мозковий штурм, моделювання і програвання типових і нетипових педагогічних ситуацій, рольові й ділові ігри, проектна діяльність тощо. Використання цих методів забезпечувало тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток нестандартного стилю мислення, рефлексивної сфери мислення (самосвідомості й саморегуляції розумової діяльності), створення атмосфери співробітництва, вдосконалення умінь педагогічної взаємодії. Основними чинниками, які сприяли творчому й активному ставленню вчителів до дидактичного процесу і його результатів, був професійний інтерес, нестандартний характер навчально-пізнавальної діяльності, інфор-



мативність, ігровий характер занять, емоційність, проблемність, результативність.

У процесі розробки моделі було визначено форми організації освітньої діяльності з метою формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. У дидактиці форма – це спосіб організації навчання. Кожна з організаційних форм навчання характеризується своєю структурою, принципами впорядкованості її елементів. Організаційні форми в закладі освіти – це засоби здійснення взаємодії суб'єктів освітнього процесу, в межах яких реалізуються зміст і методи навчання, вони визначають, як слід організувати всю роботу з урахуванням того, хто, де, коли і з якою метою навчається (З. Курлянд). Було визначено, що експериментальне навчання вчителів гуманітарних спеціальностей у закладі післядипломної педагогічної освіти доцільно реалізовувати в індивідуальних, групових і колективних формах, в аудиторній і позааудиторній (під час відвідування вчителями занять у гімназіях і школах) діяльності. При цьому домінували колективні форми навчальної діяльності, коли вчитель зіставляє себе, свої очікування і запити, суб'єктивні переваги з колективним баченням тієї або іншої проблеми. Як наслідок, «індивідуальне її бачення, народжуючись на тлі загального, збагачує це загальне ще одним людським варіантом картини світу» [3, с. 46], сприяє формуванню як особистісної, так і міжособистісної рефлексії.

Усі розглянуті вище дидактичні категорії були покладені в основу моделі формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. Модель охоплює три блоки: цільовий, змістово-процесуальний і критеріально-рівневий. Цільовий блок забезпечує спрямованість досліджуваного процесу, визначення стратегічних і тактичних цілей, очікуваних результатів експериментальної роботи. Змістово-процесуальний блок моделі розкриває формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, здійснюване в межах педагогічного процесу шляхом застосування низки форм і методів навчання. Критеріально-рівневий блок моделі містить у собі систему критеріїв, що забезпечують можливість визначити рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей.

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

Метою першого – **когнітивно-мотиваційного** – етапу було озброєння вчителів гуманітарних спеціальностей системою

знань про сутність понять «рефлексивність» і «рефлексія», зміст і структуру поняття «педагогічна рефлексія», ознайомлення з методиками діагностики рівня розвитку рефлексії, забезпечення позитивної мотивації вчителів до роботи з формування педагогічної рефлексії в процесі проходження курсів підвищення кваліфікації. Формами навчання виступили: індивідуальні, групові і колективні форми навчання в межах дисциплін психолого-педагогічного, суспільно-історичного, культурологічного, методичного, філологічного характеру із забезпеченням їх програмно-методичного супроводу. Методи навчання: проблемні лекції, лекції-презентації, лекції-дискусії, лекції з використанням «мозкової атаки», диспути, круглі столи, аналіз педагогічних ситуацій із постановкою проблемних питань, рефлексивні дискусії, мотиваційний тренінг.

Метою другого – **інтегративно-практичного** – етапу було залучення вчителів до активної професійно-спрямованої рефлексивної діяльності, здійснюваної на основі інтегративного навчального курсу «Рефлексивний практикум для вчителів гуманітарних спеціальностей», який передбачав розвиток загальної рефлексивності вчителів, їхніх професійно важливих якостей, формування умінь рефлексивної діяльності та рефлексивної культури як засобу особистісного та професійного розвитку (здійснення рефлексивного аналізу, застосування типових рефлексивних операцій і дій, володіння технологіями розвитку рефлексії учнів і т. ін.) відповідно до структури педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей (інтелектуальний, діяльнісний, особистісний і міжособистісний компоненти). Методи навчання: рефлексивні вправи, рефлексивні дискусії, індивідуальна рефлексія, групова рефлексія, рефлексивний полілог, рефлексивний тренінг, ігрові імітаційні методи, методичні проекти, перегляд і аналіз відеоуроків, рефлексивні ігри і т. ін.

Метою третього – **креативно-професійного** – етапу було занурення вчителів в активну рефлексивну професійну діяльність під час аудиторної і позааудиторної діяльності; стимулювання творчого застосування сформованих рефлексивних умінь; поглиблення пізнавального інтересу до рефлексивної діяльності; стимулювання самостійності в підвищенні рівня педагогічної рефлексії. Методи навчання: рефлексивний аналіз уроків, моделювання і програвання фрагментів уроків і позакласних виховних заходів із рефлексивною складовою частиною, підготовка системи вправ із



рефлексивним контентом, добір і апробація діагностувальних методик для виявлення рівня загальної рефлексивності і педагогічної рефлексії, добір і апробація методів індивідуального та колективного розвитку професійної педагогічної рефлексії, само- і взаємоаналіз, само- і взаємооцінювання; налаштування на самореалізацію.

Реалізація змістово-процесуального блоку моделі передбачала комплексне впровадження в освітній процес визначених педагогічних умов: зорієнтованість системи післядипломної педагогічної освіти на цілеспрямовану актуалізацію рефлексивності та формування педагогічної рефлексії у вчителів гуманітарних спеціальностей як чинника їхнього особистісного і професійного розвитку; організація рефлексивного освітнього середовища; оновлення змістового наповнення післядипломної педагогічної освіти і впровадження активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання; домінуюча роль рефлексивного практикуму у формуванні педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Критеріально-рівневий блок презентує критерії сформованості педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті (мотивацій-

но-ціннісний, пізнавальний, операціональний, організаційний) і визначені на їх основі рівні сформованості педагогічної рефлексії: високий, задовільний, низький.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Розроблена модель стала основою відповідної системи роботи з формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в обґрунтуванні змісту експериментальної методики формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Возгова З.В. Методологический регулятив развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников: монография. М.: АПК и ПРО, 2010. 239 с.
2. Левина М.М. Эвристические приемы в деятельности педагога. *Magister*. 2000. № 3. С. 64–76.
3. Практическая андрагогика: метод. пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / Под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. 406 с.
4. Сігаєва Л.С. Використання педагогічних технологій у навчанні дорослих // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. К.: НТУ «КПІ», 2003. С. 404–411.

UDC 378.147-057.36

BASIC DIDACTIC PRINCIPLES OF CIVIL PROTECTION SPECIALISTS SERVICE AND NATIONAL GUARDS PROFESSIONAL TRAINING IN SPECIALIZED EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Taimasov Yu.S., Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Learning Station

*Emergency Rescue Detachment of Special Purpose
The Main Directorate of the State Service of Ukraine
for Emergencies in the Kharkiv region*

Zub O.V., Candidate of Agricultural Sciences,
Associate Professor of the Department of Basic Disciplines
National Academy of National Guard of Ukraine

The article deals with the components of professional training of specialists of the Civil Protection Service and the National Guard of Ukraine in specialized educational institutions, taking into account the basic principles of education to evaluate the current state of preparation for military service objectively.

Key words: *professional training, didactics, principles, specialist, specialized educational institutions.*

Таймасов Ю.С., Зуб О.В. ОСНОВНІ ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ТА НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ В ПРОФІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядаються складові елементи професійної підготовки фахівців служби цивільного захисту та національної гвардії України в профільних навчальних закладах з урахуванням основних принци-