

УДК 37.011.3-051:159.923.2-028.46

МИРОШНИК Олена Георгіївна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ ТА ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

У статті надано аналіз результатів емпіричного дослідження соціальної та особистісних форм рефлексії педагога, що виявляються в регуляції таких сфер його активності як професійна свідомість, сприймання та розуміння психологічних особливостей учнів, здійснення педагогічної взаємодії.

***Ключові слова:** рефлексивні процеси, особистісна рефлексія, соціальна рефлексія, професійна рефлексія вчителя, поліпроцесуальний підхід, професійно-значущі властивості особистості педагога.*

Постановка проблеми. Природа педагогічної праці пов'язана з необхідністю одночасно усвідомлювати вчителем як основи організації власних дій, так й особливості пізнавальної, емоційної та поведінкової активності учня в ситуаціях педагогічної взаємодії. Ця здатність є результатом інтеграції багаточисленних рефлексивних процесів, що обслуговують різні сфери професійної діяльності вчителя. Однак, у науковій літературі існує дефіцит інформації щодо розуміння онтологічних аспектів функціонування рефлексивних процесів та професійних утворень педагога. **Мета статті** полягала в розгляді результатів емпіричного дослідження особливостей зв'язку між рефлексією педагога та його професійно-значущими властивостями.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження статусу рефлексії в професійній діяльності вчителя має багату історію. Рефлексія розглядається як властивість мислення, механізм самосвідомості педагога, здібність що забезпечує міжособистісне сприймання учнів, систему вмінь, знань та навичок у структурі професійної діяльності, стиль управління учбовою діяльністю. Конкретизуємо зазначенні уявлення.

О.І. Лаптева розглядає рефлексію як властивість мислення педагога, що забезпечує осмислення та переосмислення вчителем стереотипів досвіду, їхнього евристичного подолання, утворення нових ідей та смислів. Рефлексія визначає ступінь проблемності та глибину аналізу педагогом різних аспектів своєї практики.

Ю.М. Кулюткін та Г.С. Сухобська в основу авторського підходу поклали ідею про те, що мислення вчителя є основою його професійного буття, що реалізується в умовах педагогічних ситуацій з певним ступенем проблемності. Зняття цієї проблемності в процесі вирішення професійних задач є його основною функцією. Професійні задачі характеризуються різним рівнем структури та складності. Так, є задачі виконавського характеру, які виникають в процесі реалізації методичних задумів та проектів. Задачі проєктувального характеру, що потребують конструювання вчителем способів та прийомів педагогічного впливу. Аналітичні задачі, що мають зв'язок із узагальненням свого досвіду та потребують розвиненості категоріального строю мислення вчителя, осмислення провідних ідей. Професійна рефлексія дозволяє виокремлювати, розрізняти задачі в діяльності вчителя, сприяючи оптимальному пошуку засобів їх розв'язання [14].

Здатність вчителя виходити за межі власної діяльності та усвідомлювати її регуляційні основи з урахуванням діяльності учня названа авторами метадіяльністю або рефлексивним управлінням. Статус метадіяльності включає дві рефлексивних орієнтації в свідомості вчителя: дослідження власних дій та дослідження дій учня. Т. Уайлдмен, Д. Найлз [25] зазначає, що рефлексія «на себе» та рефлексія «на учня» може здійснюватися синхронно із поєднанням предметних площин.

С. Грант та П. Кербі розглядають рефлексію як специфічний вид діяльності реалізація якої включає такі операційні складові: глибокі уявлення про усі аспекти професійної діяльності; уміння узагальнювати свій досвід та досвід своїх колег; уміння адаптувати, доповнювати або змінювати навчальний план, програму, форми та методи навчання відповідно до конкретних умов; уміння володіти класом, створювати робочу атмосферу в класі; враховувати в процесі навчання його моральну та етичну сторони; прогнозувати наслідки власних дій; оцінювати педагогічну ситуацію як частину соціального життя; вміння виявляти високу професійну готовність до виконання своїх обов'язків у будь яких обставинах [23, 24].

А.О. Реан, С.В. Кондратьєва, О.Н. Ткач наголошують, що педагогічна рефлексія є компонентом соціально-перцептивних здібностей вчителя, що забезпечує процес адекватного сприймання вчителем своїх учнів та через них і самого себе [16, 6, 18]. Як важливу складову успішної комунікації рефлексію педагога розглядають О.О. Леонтьєв, А.К. Маркова [8, 10]. П. Дюк і А. Меккел [22] довели, що низький розвитку соціальної рефлексії сприяє домінування стереотипів у сприйманні учнів, відносно яких вчитель неусвідомлено прогнозує та здійснює техніку педагогічної взаємодії.

Умовою психологічної зрілості вчителя, на думку Л.М. Митіної, М.М. Марусинець є здатність вчителя аналізувати та оцінювати свої почуття, ставлення, мотиви власної поведінки, причини своїх досягнень та поразок у професійній діяльності [13, 11]. У цьому контексті рефлексія розглядається як важливий механізм становлення професійної самосвідомості вчителя та умова його професійної суб'єктності. Значний обсяг робіт присвячено аналізу складових рефлексивної діяльності педагога. Так, А.О. Бізяєва пропонує дворівневу модель педагогічної рефлексії, що включає операційний та особистісний рівні [1]. І. А. Стеценко визначає мотиваційно-цілевою, когнітивно-операційний, афективний, контрольно-оціночний, морально-вольові компоненти рефлексивної діяльності вчителя [17]. В. Желанова в структурі рефлексивної компетентності вчителя виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти [3]. Г.Г. Ермакова для оцінки розвитку професійної рефлексії запропонувала критерії до складу яких входять достатність рефлексивних знань, ставлення педагога до рефлексивної діяльності у сфері професії та рефлексивна поведінка педагога [2].

Виклад основного матеріалу дослідження. Значний діапазон інтерпретацій рефлексії вчителя, на нашу думку, пов'язано з відсутністю єдиної концепції психологічної природи рефлексії, її функцій, феноменології. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають спроби визначити онтологічну основу рефлексії як специфічної форми психічного відображення, об'єктом якого є зміст самої психіки. На нашу думку, відправними в цьому плані є поліпроцесуальний підхід до рефлексії як макропроцесу А.В. Карпова та уявлення В.О. Лефевра, А.С. Шарова про регуляційну функцію рефлексії, яка визначає та перманентно контролює усі рівні психіки як системи [5; 9; 19]. Вказані підходи до розуміння рефлексії дозволяють розглядати її як функціональний орган психіки, що забезпечує її цілісність, інтеграцію і диференціацію психічних процесів не залежно від рівня їх організації та визначає ретроспективний, актуальний та проспективний регуляційний контур психічної активності. Рефлексія як макропроцес включає в себе часткові рефлексивні процеси, що забезпечують метапізнання та метарегуляцію. Базовою властивістю цих процесів є парціальність [5]. Саме вона забезпечує здатність окремих рефлексивних комплексів входити до складу основного процесу, не втрачаючи внутрішньої автономії, а ефективність рефлексивності розглядати результатом синергії часткових рефлексивних процесів.

Завдання емпіричного етапу дослідження полягало у визначення особливостей зв'язку між окремими формами рефлексії вчителя та його професійно-значущими властивостями. У зв'язку з відсутністю діагностичної методики для вивчення професійної рефлексії

предметом аналізу стали особистісні та соціальні форми рефлексії, а також її інтегральні показники.

У дослідженні взяли участь 230 вчителів м. Полтави та Полтавської області (серед них 179 жінок та 51 чоловіків). Предметом аналізу стали професійно-значущі властивості, що мають зв'язок із такими сферами професійної активності як професійна свідомість, сприймання та розуміння психологічних особливостей учнів, здійснення педагогічної взаємодії.

Вибір діагностичного інструментарію обумовлено розумінням природи зазначених професійних властивостей, що обслуговуються особистісною та соціальною формами рефлексії вчителя. За методикою Л.Б. Шнейдер визначався показник, що свідчив про стадію розвитку професійної ідентичності вчителя (передчасної, дифузної, мораторію, позитивної ідентичності та псевдо ідентичності) [20]. Інструментом для визначення соціально-психологічних особливостей особистості учнів стала методика В.В. Бойка, спрямована на діагностику складових емпатії людини (раціональної, емоційної, інтуїтивної, установок на емпатію, здатності до проникнення, ідентифікації та інтегрального показників). Методика діагностики стилів педагогічного спілкування (за Юсуповим) дозволяла виявити домінуючі моделі педагогічної взаємодії вчителя [21]. Рефлексивність досліджувалась за допомогою методики А.В. Карпова та В.В. Пономарьової [4]. У дослідженні було використано шкали особистісної та соціальної рефлексивності. За допомогою інтегрального показника, виявлявся загальний рівень розвитку рефлексивності (низький, середній, високий). Процедура дослідження включала діагностику рефлексивності, емпатійності, стилю педагогічного спілкування, визначення стадії професійної ідентичності вчителів, що увійшли у виборчу сукупність. У подальшому виборча сукупність розподілялась на групи за ознакою рівня рефлексивності вчителя. Так, до групи з низьким рівнем увійшло 16,5% від загального числа учасників (38 респондентів). Група із середнім рівнем – 76,5 % (176 респондентів). Група із високим рівнем складала 7% (16 респондентів). У визначених групах здійснювався кореляційний аналіз особливостей зв'язку професійно-значущих властивостей з різними формами рефлексивності вчителів.

У цілому, по виборці статистично значущі зв'язки (при $p=0,05$) між рефлексивністю та емпатією було встановлено для емоційної складовою емпатії, здатністю до ідентифікації та загальними показними емпатії. Емоційна складова забезпечує можливість співпереживати та входити у стан емоційного резонансу з оточуючими. Схожа природа відображення почуттів іншого притаманна й ідентифікації як уподібнення себе іншій людині.

В.В. Бойко зазначає, що уміння до ідентифікації ґрунтуються на легкості, рухливості та гнучкості емоцій, здатності людини до наслідування. Цілком зрозуміло, що ці зв'язки визначено за показниками загальної та соціальної рефлексивності. Неочікуваним став факт відсутності статистично-значущих зв'язків між загальною рефлексивністю, що виявляє орієнтацію на попереднє уявлення, аналіз деталей та ретроспекцію минулих подій та раціональним компонентом емпатії, як здатності до інтенсивної аналітичної переробки інформації про конкретну людину.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу показників рефлексії та емпатійних складових у виборчій сукупності (N=230)

Рівень рефлексії та форма рефлексивних процесів	Раціональна складова емпатії	Емоційна складова	Інтуїтивна складова	Установки, що сприяють емпатії	Здатність до проникнення	Ідентифікація	Загальний показник емпатії
ЗВ	0,366	0,149	-0,351	0,109	0,380	0,306	0,263
ОВ	0,309	0,221	-0,488	-0,133	0,228	0,315	0,084
СВ	0,246	0,302	0,332	0,168	0,395	-0,058	0,446
ЗС	0,123	0,167	-0,010	0,175	0,120	0,173	0,219
ОС	0,135	0,035	0,001	0,124	0,064	0,075	0,125
СС	0,003	0,162	-0,044	0,096	0,098	0,144	0,135
ЗН	-0,128	0,408	0,265	0,076	0,073	-0,48	0,194
ОН	-0,13	0,251	0,184	0,012	-0,111	0,103	0,133
СН	-0,048	0,159	0,157	0,058	0,285	0,001	0,182
З	0,090	0,233	-0,031	0,102	0,052	0,220	0,202
О	0,114	0,165	-0,032	0,079	0,008	0,181	0,156
С	0,026	0,204	-0,020	0,093	0,123	0,191	0,186

Примітка: ЗВ – Загальний показник рефлексивності у групі з високим рівнем, ОВ – Особистіна рефлексивність у групі з високим рівнем рефлексії, СВ – Соціальна рефлексивність у групі з високим рівнем рефлексивності, ЗС – Загальний показник рефлексивності у групі з середнім рівнем, ОС – Особистіна рефлексивність у групі з середнім рефлексії, СС – Соціальна рефлексивність у групі з середнім рефлексивності, ЗН – Загальний показник рефлексивності у групі з низьким рівнем, ОН – Особистіна рефлексивність у групі з низьким рефлексії, СН – Соціальна рефлексивність у групі з низьким рефлексивності, З – Загальний показник рефлексивності у виборчій сукупності, О – Особистіна рефлексивність у групі у виборчій сукупності, С – Соціальна рефлексивність у групі у виборчій сукупності

Аналіз особливостей кореляційних зв'язків складових емпатії у групах вчителів із різним рівнем рефлексивності показав наявність статистично-значущих кореляцій переважно в групі респондентів із середнім рівнем розвитку рефлексивності за загальними показниками та шкалою соціальної рефлексивності. Ці зв'язки було визначено для емоційного компоненту емпатії, установок, що впливають на вияв емпатійних переживань, уміння до ідентифікації та загального показника емпатії. Можна вважати, що саме цей рівень є найбільш оптимальним до прояву емоційного розуміння іншого. Для низького та високого рівнів рефлексії характерна інша картина. Так, у групі з низьким рівнем розвитку рефлексивності значущі зв'язки визначені лише для емоційного компоненту, в групі з високим рівнем статистично-значущих зв'язків не визначено до жодного показника емпатії. Отримані результати можна пояснити тем, що недостатній рівень усвідомлення власного ресурсу, або підвищена увага до аналізу станів власної свідомості не потребують розвитку вмінь емоційного розуміння та здатності надавати підтримку іншій людині.

Наступне завдання полягало у вивченні зв'язків між рефлексією та стилем спілкування вчителя.

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу показників рефлексивності та стилів педагогічного спілкування у виборчій сукупності (N=230)

Форма рефлексивності	Диктаторська	Китайський мур	Локагор	Тетерук	Гамлет	Робот	Я сам	Активна взаємодія
Загальна	-0,089	-0,208	0,066	-0,067	0,090	0,099	-0,002	0,119
Особистісна	-0,108	-0,225	0,032	-0,081	0,120	0,073	0,007	0,119
Соціальна	-0,020	-0,093	0,108	-0,040	0,010	0,055	-0,028	0,135

Класифікація вказаних моделей спілкування була запропонована І.М. Юсуповим. Предметом нашої уваги стали перш за все ті моделі спілкування, що виявляють здатність організовувати свою діяльність із урахуванням особистісної позиції учня та його індивідуально-психологічних особливостей, наявністю вмінь організації співпраці. Кореляційний аналіз показав наявність негативних статистично-значущих зв'язків (для $p=0,05$) між загальними показниками і

особистісною рефлексією та моделлю спілкування під назвою «Китайський мур» та позитивного статистично-значущого зв'язку для моделі «Активна взаємодія» з соціальною формою рефлексії. Отримані результати можна прокоментувати таким чином, чим вище рівень розвитку рефлексії, тим більше вчитель приділяє уваги організації зворотного зв'язку з учнями у навчальній діяльності, виявляє здатність до діалогу з учнями, здійснює підтримку їх ініціативи, швидко реагує на зміни у психологічному кліматі шкільного класу.

Процедура дослідження зв'язку між рівнем розвитку рефлексивності та рівнем його професійної ідентичності дещо відрізнялась від попередніх.

За допомогою методики Л.Б. Шнейдер визначались стадії професійної ідентичності до яких належить передчасна, дифузна, мораторій, позитивна ідентичність та псевдоідентичність. Вчителі, що взяли участь у дослідженні були розподілені відповідно до ознак їхньої професійної ідентичності. Далі було здійснено оцінку достовірності відмінностей показників рефлексивності у вчителів із різним рівнем професійної ідентичності за допомогою методу Н-критерій Крускала-Уолліса. Оцінка відмінностей здійснювалась з використанням програми SPSS.

Таблиця 3

Статистика достовірності відмінностей показників рефлексивності у вчителів із різним рівнем професійної ідентичності

Форма рефлексивності	χ^2	Асимптотичне значення
Особистісна рефлексивність	10,055	0,040
Соціальна рефлексивність	1,225	0,874
Інтегральний показник релексивності	7,780	0,100

Л.Б. Шнейдер зазначає, що професійна ідентичність – це результат процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійної спільноти. Професійна ідентичність обумовлює особистісне самовизначення та життєві перспективи у сфері професії. Автор розглядає ідентичність як здатність на основі переживання унікальності власного буття та неповторності особистісних властивостей повідомляти самому собі про те, хто «Я» є, та що є «Моїм». Визначальними характеристиками профідентичності, крім тотожності, визначеності та цілісності, мають бути названо позиційність, рефлексивність та відповідальність [20]. У нашому дослідженні виявлено зв'язок рефлексії з процесами самосвідомості,

що обслуговують становленні професійної ідентичності. Водночас доведено те, що не всі форми рефлексії проявляються у функціонуванні професійної ідентичності. Так, результати статистичної оцінки достовірності відмінностей різних форм рефлексії у вчителів, що знаходяться на стадіях передчасної, дифузної ідентичності, мораторію, позитивної ідентичності та псевдоідентичності показали статистично значущі відмінності лише для особистісної форми рефлексії (див. табл. №3).

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, слід відмітити наступне. Рефлексія як макропроцес через різноманітні форми, або часткові рефлексивні процеси обслуговує різні сфери професійної активності вчителя. Так, зафіксовано її зв'язок із властивостями, що забезпечують емоційне розуміння іншого, здатність до професійного самовизначення та усвідомлення перспектив професійного шляху, стильовими ознаками педагогічної взаємодії, що виявляють орієнтації учителя на діалог з учнем.

Було встановлено нерівнозначність зв'язків соціальної та особистісної форм рефлексії з вказаними професійними властивостями вчителя. Так, рефлексивні процеси, що є змістом соціальної рефлексії виявляються в регуляції емоційного резонансу з оточуючими, сприяють набуттю вмінь розумінню іншого на основі співпереживання йому. Рефлексивні процеси, що протікають у особистісній формі виявляються у сфері професійної самосвідомості, забезпечуючи професійну ідентичність, вміння розуміти єдність із професійним середовищем та виявляти власну своєрідність та неповторність.

Встановлено, що результативні параметри професійних властивостей вчителя є максимальним при середніх значеннях рівня розвитку рефлексії.

Одночасний прояв особистісної та соціальної форм рефлексії зафіксовано у сфері професійної активності, що визначає індивідуальні способи та прийоми реалізації вчителем педагогічної взаємодії з учнем. Однак, обслуговування рефлексивними процесами моделей педагогічної взаємодії не співпадає для кожної із досліджуваних форм рефлексії. Так, для неконтактної моделі («Китайській мур») існує обернений зв'язок між розвиненістю особистісної рефлексії та здатністю вчителя долати бар'єри у взаємодії з учнем. Для моделі «Активної взаємодії» розвиненість соціальної рефлексії пов'язана зі здатністю вчителя постійно знаходитися у діалозі з учнем, забезпечувати сприятливий робочий настрій, вирішувати навчальні, організаційні та етичні проблеми спільними зусиллями. Для нас було несподіваною інформація про відсутність статистично-значущих зв'язків для гіпорефлексивної («Тетерук») та гіперрефлексивної

(«Гамлет») моделей педагогічної взаємодії. Це, так звані, моделі педагогічної взаємодії, що визначають базові ознаки професійної рефлексії вчителя як спроможність вчителя одночасно здійснювати контроль ціннісних та операційних складові власної активності та усвідомлювати регуляційні чинники учбової діяльності школяра [12]. При гіпорексивній моделі вчитель не реагує на запити учнів, діяльність учнів розглядається лише як інструмент досягнення його власних цілей. Гіпорексивна модель взаємодії характеризується настільки підвищеним значенням для вчителя реакцій учнів, що це призводить до втрати контролю за власною програмою діяльності. Вчитель постійно переживає сумніви щодо переконливості своїх аргументів, доцільності професійних вчинків. На нашу думку, отримані результати можна пояснити відсутністю валідних властивостей самої методики щодо визначення професійних ознак рефлексії вчителя. Результати експериментальної роботи О.С. Ноженкової [15], щодо зв'язку рефлексивності вчителя та його професійною деформацією, дані нашого дослідження дозволяють зробити припущення про існування ціннісних чинників особистості вчителя, які впливають на регуляційний контур професійної активності та обслуговуються специфічними формами рефлексії.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Результати дослідження засвідчили доцільність застосування поліпроцесуального підходу А.В. Карпова щодо розгляду рефлексії як макропроцесу до складу якого входять окремі комплекси рефлексивних процесів.

Аналіз рефлексивних процесів особистості вчителя, що забезпечують регуляцію професійної свідомості, сприймання та розуміння психологічних особливостей учнів, особливості здійснення педагогічної взаємодії, показав вибіркового характер прояву форм рефлексії вчителя. Так, професійна самосвідомість обслуговується особистісною рефлексією. Соціально-перцептивні вміння вчителя пов'язані з соціальною рефлексією. Інтерактивна активність із учнями має зв'язок як з особистісною так й соціальною формами рефлексії. Однак за результатами статистичного аналізу не виявлено існування синергії цих форм рефлексії у прояві найбільш продуктивної моделі педагогічної взаємодії.

У моделях педагогічної взаємодії, що визначають базові ознаки професійної рефлексії вчителя, як спроможність вчителя одночасно здійснювати контроль ціннісних та операційних складові власної активності та усвідомлювати регуляційні чинники учбової діяльності школяра не зафіксовано наявність значущих зв'язків ні з одною формою рефлексії вчителя за методикою А.В. Карпова,

В.В. Пономарьовою.

Було встановлено, що розвиненість окремих форм рефлексії не має лінійного зв'язку з інтегральними показниками рефлексії, що підтверджує існування такої її властивості як парціальність. Результати дослідження засвідчили, що результативні параметри професійних властивостей вчителя, що характеризують його здатність до емоційного відгуку на переживання іншого, є максимальним при середніх значеннях рівня розвитку рефлексії.

Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів дозволяє зробити припущення про існування ціннісних чинників особистості вчителя, які впливають на регуляційний контур професійної активності та обслуговуються специфічними для педагогічної діяльності формами рефлексії.

Список використаних джерел

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия Тексты/ А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004– 216 с.
2. Ермакова Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога / Г.Г. Ермакова // автореф. дис. канд. пед. наук. – Оренбург, 1999. – 26 с.
3. Желанова В. Мотивація, смислова сфера та професійна суб'єктність майбутнього педагога у контексті їх рефлексивної детермінації / В. Желанова// Компетентно зорієнтована освіта 6 якісні виміри: монографія/ редкол. : Хоружа Л.Л., Сисоєва С.О. – Київ, ун-т Б. Гринченка, 2015 – С.272–291.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / В.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
5. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов/ А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2006. –Т. 27. – №6. – С.18–27.
6. Кондратьева С.В. Совершенствование рефлексивных умений студентов педвуза в процессе подготовки их к профессиональной педагогической деятельности / С.В. Кондратьева, В.А. Кривошеев // Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск, 1990. – С. 115–118.
7. Лаптева О.И. Рефлексивное мышление как основа профессионального роста педагогов в дополнительном образовании : автореф. дис. канд. психол. наук. : 19.00.13/ О.И. Лаптева. – Тамбов, 2003. – 23 с.
8. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
9. Лефевр В.А. Функции быстрой рефлексии в биполярном выборе / В.А. Лефевр, Дж. Адамс-Веббер // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. –Том 1. – №1. – С. 34–46.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя /А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

11. Марусинець М.М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів / М.М. Марусинець // дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. – К., 2012. – 456 с.
12. Мирошник О.Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях / О.Г. Мирошник // Психологія і особистість. – 2016. – №2 (10). – Частина 1. – С.189–199.
13. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал: психологические проблемы /Л.М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.
14. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
15. Ноженкова О.С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога [Текст] / О.С. Ноженкина. – Смоленск. – 2012. – 222 с.
16. Реан А.А. Психология педагогической деятельности / А.А. Реан. – Ижевск, 1994. – 412 с.
17. Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия : теория и технология развития : дис.. д-ра пед. наук : 13.00.01 / И.А. Стеценко. – Таганрог, 2006. – 318 с.
18. Ткач Е.Н. Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.Н. Ткач. – М., 2003 – 168 с.
19. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: Монография. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.
20. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность : теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
21. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания / И.М. Юсупов. – Казань : Татарское кн. изд-во, 1991. – 192 с.
22. Duke P., Meckel A. Teachers Fuicel to classroom Management / P.Duke., A. Meckel – N.Y., 1984. – P. 17.
23. Grant T.C. Preparing for reflective teaching / T.C. Grant. – Boston, 1984. – P. 85.
24. Kirby P. Development of the reflective teaching instrument / P. Kirby, C. Teddlie // Journal of research & development in Education. – 1989. – v.22. – №4. – P. 45-50.
25. Wildman J., Niles J. Reflective Teachers: Jensions between Abstractions & Realities / J. Wildman, J. Niles // Journal of Teacher Education. – 1987. – v.7. – P. 18.

O. Myroschnyk

THE EMPIRICAL STUDY OF REFLECTION AND PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF PEDAGOGUE'S PERSONALITY

The results of empirical study of reflection and professionally significant qualities of pedagogue showed the expediency of appliance of polyprocessual approach to the reflection as a macroprocess, which includes distinct complexes of reflective processes. Quantitative analysis of teacher's reflection processes, that

provide the regulation of his/her professional consciousness, perception and understanding of pupils' psychological features, peculiarities of conducting of pedagogical interaction, demonstrated the selective character of teacher's reflection display. Thus, professional self-awareness is maintained by personal reflection; social-perceptive skills are related to social reflection; interaction with pupils corresponds with personal and social forms of reflection. Though, the synergy of these forms of reflection in the framework of pedagogical interaction was not revealed. In the models of pedagogical interaction that define basic features of teacher's professional reflection (capability to administer simultaneous control of value and operational components of his/her own activity and to aware of regulative factors of pupil's learning) no significant correlations between different forms of teacher's reflection were elicited. It has been determined that the development of distinct forms of reflection didn't have the linear connection with integral indicators of reflection. This confirms the existence of such quality of reflection as its partiality. The results of the empirical study proved that effective parameters of teacher's professional qualities, which characterize his/her ability to emotional respond to the emotional experiencing of other person, are maximal at average significance of reflection's development. The quantitative and qualitative analysis allows to assume the influence of teacher's personal values on the regulative contour of professional activity and its dependency on specific forms of reflection.

Keywords: *reflective processes, personal reflection, social reflection, teacher's professional reflection, polyprocessual approach, professionally significant qualities of pedagogue.*

Надійшла до редакції 25.04.2017 р.