

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВИННИЧУК СЕРГІЙ ОЛЕГОВИЧ

УДК 378.091.2-048.78:37.011.2-057.875

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

01 Освіта / Педагогіка

011 Освітні педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

С. О. ВИННИЧУК

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник

Олександра ЯНКОВИЧ, д-р пед. наук, проф.
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Тернопіль –2026

АНОТАЦІЯ

Винничук С. О. Формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії PhD зі спеціальності 011 Освітні педагогічні науки. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2026.

У дисертаційному дослідженні висвітлюється проблема формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій. Рефлексивна компетентність розглядається як інтегрована характеристика особистості, що забезпечує розвиток інших компетентностей і сприяє професійному становленню фахівця. Інноваційні технології визначено дієвими засобами формування рефлексивної компетентності, адже завдяки їхньому використанню в освітньому процесі закладів вищої освіти створюються можливості для самоаналізу, самокорекції, усвідомленого навчання, розвитку критичного мислення, зворотного зв'язку, саморегуляції навчальної діяльності, формування навичок цілепокладання, рефлексивного планування та саморозвитку.

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності моделі та педагогічних умов формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій.

На підставі аналізу наукової літератури розкрито зміст основних понять дослідження: «рефлексивна компетентність», «інноваційні технології», «формування рефлексивної компетентності засобами інноваційних технологій». Під терміном *«рефлексивна компетентність»* розглядається інтегративна особистісно-професійна характеристика, що виявляється в здатності людини до самопізнання, усвідомлення, осмислення, аналізу, оцінювання власної діяльності, досвіду, дій та їх результатів для

коригування поведінки й професійних рішень з метою саморозвитку та підвищення ефективності діяльності. Поняття *«інноваційні педагогічні технології»* визначається як науково обґрунтована, цілеспрямована, спроектована інноваційна система форм, методів, засобів і прийомів освітньої діяльності, що ґрунтується на новітніх педагогічних підходах і забезпечує активне залучення здобувачів вищої освіти до самопізнання, осмислення, самоаналізу власного досвіду та результатів навчання, майбутньої професійної діяльності задля досягнення поставленої мети – розвитку здатності до усвідомленого саморозвитку й професійного самовдосконалення. Термін *«формування рефлексивної компетентності засобами інноваційних технологій»* тлумачиться як організований освітній процес, що передбачає використання сучасних форм, технологій, методів, засобів і прийомів освітньої діяльності для розвитку в здобувачів вищої освіти здатності усвідомлювати, аналізувати, оцінювати й коригувати навчальну та професійну діяльність з метою забезпечення їхнього професійного зростання, саморозвитку та ефективної самореалізації.

Визначено *структурні компоненти* (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний), *критерії* (аксіологічно-мотиваційний, змістово-пізнавальний, процесуально-оцінний), *уточнено показники* (усвідомлення цінності рефлексії; внутрішня потреба до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення; розуміння сутності рефлексії; знання методів самоаналізу; уміння аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність; здатність оцінювати результати власної діяльності) та *рівні* (високий, достатній, низький) сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти.

Теоретично обґрунтовано *педагогічні умови* формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій: 1) забезпечення усвідомлення здобувачами вищої освіти особистісної значущості рефлексії для майбутньої професійної діяльності та формування позитивної мотивації до рефлексивної діяльності; 2) засвоєння

здобувачами вищої освіти системи рефлексивних знань; 3) комплексне застосування рефлексивних завдань для формування рефлексивних умінь; 4) цілеспрямоване та систематичне впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційних педагогічних технологій.

Розроблено динамічну, складну, відкриту, структурно-функціональну модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій, що містить три блоки: мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, діагностико-результативний. Результатом апробації моделі в освітньому процесі визначено підвищення рівня сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Проведення констатувального етапу експерименту засвідчило переважання низького та достатнього рівнів сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти першого курсу в контрольній та експериментальній групах, що зумовило необхідність удосконалення освітнього процесу в ЗВО з метою формування рефлексивної компетентності. Тому, під час формувального експерименту здійснювалася апробація в ЕГ авторської структурно-функціональної моделі формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій та реалізовувалися запропоновані педагогічні умови. Використання методів математичної статистики – критерію узгодженості К. Пірсона χ^2 , довело дієвість авторської структурно-функціональної моделі та визначених педагогічних умов формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше: розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено структурно-функціональну модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій; визначено та обґрунтовано педагогічні умови забезпечення ефективності формування

рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій; *запропоновано* методичне забезпечення формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій; *уточнено* сутність понять: «рефлексія», «компетентність», «рефлексивна компетентність», «рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкової школи», «інноваційні технології», «формування рефлексивної компетентності засобами інноваційних технологій». *Набули подальшого розвитку* зміст, форми, технології та методи навчання майбутніх учителів початкової школи в умовах компетентнісної парадигми сучасної вищої професійної освіти.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання розроблених і апробованих методичних матеріалів, форм, технологій, методів і засобів навчання в процесі формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. Отримані результати можуть бути застосовані в освітньому процесі закладу вищої освіти, під час викладання педагогічних освітніх компонент, організації рефлексивної діяльності майбутніх педагогів, а також у системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Результати дослідження можуть слугувати підґрунтям для вдосконалення освітніх програм і навчальних планів підготовки здобувачів вищої освіти. Запропонована структурно-функціональна модель формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи може бути використана викладачами закладів вищої освіти для проєктування та організації навчальних занять, орієнтованих на розвиток рефлексивних умінь. Розроблені компоненти, критерії, показники та діагностичний інструментарій може бути використаний для діагностики й моніторингу результатів сформованості рефлексивної компетентності майбутніх педагогів. Матеріали дослідження можуть бути корисними для організації тренінгів, семінарів і майстер-класів із використанням інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Запропоновано рефлексивні завдання, вправи, які можна використовувати під час проведення нестандартних організаційних форм із здобувачами вищої освіти; розроблено рефлексивний щоденник з педагогічної практики майбутнього вчителя початкової школи; наведено приклади педагогічних ситуацій (кейсів) для рефлексивного аналізу; представлено рефлексивні тренінгові вправи з використанням інноваційних технологій; дібрано плани-конспекти тренінгів із розвитку рефлексії як засобу професійного становлення майбутніх педагогів; запропоновано розробки семінарів-тренінгів, семінарів-практикумів, семінарів-«круглих столів» з різних освітніх компонентів, які можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для здійснення рефлексивної діяльності.

Матеріали дослідження можуть бути застосовані під час написання курсових, кваліфікаційних досліджень, розроблення навчально-методичних посібників, електронних курсів, спрямованих на формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: рефлексія, компетентність, рефлексивна компетентність, рефлексивне навчання, освітні технології, педагогічні технології, інноваційні педагогічні технології, тренінг, педагогічні умови, модель, здобувачі вищої освіти, майбутні вчителі початкової школи, освітній процес, заклад вищої освіти, професійна підготовка.

ANNOTATION

Vynnychuk S. O. Formation of reflective competence of higher education students by means of innovative technologies. – Qualification scientific work on manuscript rights.

The dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the specialty 011 Educational Pedagogical Sciences. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. – Ternopil, 2026.

The dissertation study highlights the problem of formation of reflective competence of higher education students by means of innovative technologies. Reflective competence is considered as an integrated characteristic of the personality, thanks to which all other competencies are developed and which helps the professional development of the individual as a professional. Innovative technologies are identified as effective means of forming reflective competence, because their use creates opportunities for self-analysis, self-correction, conscious learning, development of critical thinking, feedback, self-regulation of educational activity, formation of goal-setting skills, reflective planning and self-development.

The aim of the research is the development, theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of the model and pedagogical conditions for the formation of reflective competence of higher education students by means of innovative technologies.

Based on the analysis of scientific literature, the content of the main concepts of the study is revealed: «reflective competence», «innovative technologies», «formation of reflective competence by means of innovative technologies». The concept «*reflective competence*» is considered an integrative personal and professional characteristic, which is manifested in a person's ability to self-knowledge, awareness, comprehension, analysis, evaluation of his own activities, experience, actions and their results in order to adjust behavior and professional decisions for the purpose of self-development and increasing the effectiveness of activities. The concept of «*innovative pedagogical technologies*» is defined as a scientifically based, purposeful, designed innovative system of forms, methods, means and techniques of educational activity, which is based on the latest pedagogical approaches and ensures the active involvement of higher education students in self-knowledge, reflection, self-analysis of their own experience and learning results, future professional activity in order to achieve the set goal – the development of the ability to conscious self-development and professional self-improvement. The concept of «*formation of reflective competence by means of innovative technologies*» is interpreted by the author as an

organized educational process that involves the use of modern forms, technologies, methods, means and techniques of educational activity to develop in higher education students the ability to realize, analyze, evaluate and correct educational and professional activity in order to ensure their professional growth, self-development and effective self-realization.

Structural *components* (motivational, cognitive, activity), *criteria* (axiological-motivational, content-cognitive, process-evaluative), *indicators* (awareness of the value of reflection; internal need for self-knowledge, self-analysis, self-awareness; understanding of the essence of reflection; knowledge of self-analysis methods; ability to analyze one's own actions and correct behavior and activities; ability to evaluate the results of one's own activities) and *levels* (high, sufficient, low) of formation of reflective competence of higher education students are determined.

Theoretically substantiated *pedagogical conditions* for the formation of reflective competence of higher education students using innovative technologies: 1) ensuring that future primary school teachers are aware of the personal significance of reflection for future professional activity and the formation of positive motivation for it; 2) providing higher education applicants with a system of reflective knowledge; 3) comprehensive application of reflective tasks to form reflective skills; 4) targeted and systematic introduction of innovative pedagogical technologies into the educational process.

A *dynamic, complex, open, structural and functional model of the formation of reflective competence of higher education students by means of innovative technologies* has been developed, which includes three blocks: motivational and goal-oriented, content-activity, diagnostic and effective. The result of the model testing in the educational process was an increase in the level of formation of reflective competence of future primary school teachers.

Conducting a ascertaining experiment showed the prevalence of a low and sufficient initial level of formation of reflective competence of future primary

school teachers of the 1st year of the specialty 013 Primary Education the control group and the experimental group, which necessitated the need to improve the educational process in pedagogical higher education institutions in order to form reflective competence of higher education students. Therefore, during the formative experiment, the author's structural and functional model of the formation of reflective competence of future primary school teachers by means of innovative technologies was tested in the experimental group and the proposed pedagogical conditions were implemented.

The use of mathematical statistics methods – K. Pearson's χ^2 consistency criterion – proved the effectiveness of the author's structural-functional model and the specific pedagogical conditions for the formation of reflective competence of higher education students using innovative technologies.

The scientific novelty of the results obtained lies in the fact that for the first time: a structural-functional model of the formation of reflective competence of higher education students by means of innovative technologies was developed, theoretically substantiated and experimentally verified; pedagogical conditions for ensuring the effectiveness of the formation of reflective competence of higher education students by means of innovative technologies were determined and substantiated; methodological support for the formation of reflective competence of higher education students by means of innovative technologies was proposed; the essence of the concepts: «reflection», «competence», «reflective competence», «reflective competence of a future primary school teacher», «innovative technologies», «formation of reflective competence by means of innovative technologies» was clarified. The content, forms, technologies and methods of training future primary school teachers in the conditions of the competency paradigm of modern higher professional education were further developed.

The practical significance of the study lies in the possibility of using the developed and tested methodological materials, forms, technologies, methods and teaching aids using innovative technologies in the process of forming reflective

competence of higher education students. The results obtained can be applied in the educational process of higher education institutions, during the teaching of pedagogical disciplines, the organization of reflective activity of higher education students, as well as in the system of advanced training of scientific and pedagogical workers. The results of the study can serve as a basis for improving educational programs and curricula for training higher education students. The proposed structural and functional model of the formation of reflective competence of future primary school teachers can be used by teachers of higher education institutions for designing and organizing training sessions focused on the development of reflective skills of future primary school teachers. The developed components, criteria, indicators and diagnostic tools can be used to diagnose and monitor the results of the formation of reflective competence of future teachers. Research materials can be useful for organizing trainings, seminars, and master classes on the use of innovative technologies in the professional training of future specialists.

Reflective tasks and exercises are proposed that can be used when conducting non-standard organizational forms with higher education students; a reflective diary of the pedagogical practice of a future primary school teacher is developed; examples of pedagogical situations (cases) for reflective analysis are given; reflective training exercises using innovative technologies are presented; training plans and outlines for the development of reflection as a means of professional development of future teachers are selected; the development of training seminars, workshops, and roundtable seminars in various academic disciplines is proposed, which can be used by teachers of higher education institutions to carry out reflective activities.

The research materials can be used when writing coursework, qualification studies, developing teaching aids, and electronic courses aimed at forming reflective competence of higher education students.

Key words: reflection, competence, reflective competence, reflective learning, educational technologies, pedagogical technologies, innovative

pedagogical technologies, training, pedagogical conditions, model, higher education applicants, future primary school teachers, educational process, higher education institution, professional training.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях:

1. Янкович, О., Винничук, С., Луцків, В., Кузьма, І., & Винничук, О. (2025). Підготовка майбутніх учителів до розвитку успішної особистості учнів у закладах загальної середньої освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, Серія: Психологія, Серія: Медицина*, 3(49), 1048–1059. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.52058/2786-4952-2025-3\(49\)-1048-1059](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3(49)-1048-1059)
2. Винничук, О. Т., Луцків, В. Б., & Винничук, С. О. (2025). Технології успішності у сучасній педагогіці. *Наука і техніка сьогодні*, 2(43), 516–525. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.52058/2786-6025-2025-2\(43\)-516-525](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-2(43)-516-525)
3. Винничук, С. (2026). Модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 1(95), 287–294. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/95-1-41>
4. Винничук, С. О. (2026). Педагогічні умови формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 1(91), 196–202. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/91.1.35>
5. Винничук, С. О. (2026). Характеристика структурних компонентів рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. *Молодь і ринок*, 3(247), 138–143. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353028>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

6. Винничук, С. О. (2026). Методичні особливості формування рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи. *Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Глухів, 19 лютого 2026 р.)* / за наук. ред. Л. Бірюк. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 48–50.

URL:

<https://drive.google.com/file/d/1iGrz9SC3Sv8AEWyVm9sgwX7YOYE1cqS3/view>

7. Винничук, С. О. (2026). Потенціал інноваційних технологій у формуванні рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. *Методологія сучасних наукових досліджень: збірник наукових праць учасників XXII Міжнародної науково-практичної конференції* (Харків, 26–27 лютого 2026 р.) / за наук. ред. К. Юр'євої. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2–7.
8. Винничук, С. О. (2026). Інтерактивні технології як засіб формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Проблеми початкової освіти: науковий пошук студентів та магістрантів: збірник матеріалів міжвузівської науково-практичної конференції* (Хмельницький, 24 березня 2026 р.). Хмельницький, 160–166.
9. Винничук, С. О. (2026). Портфоліо як інструмент формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Сучасна освіта в умовах глобалізованого світу: реалії, виклики, перспективи: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції* (Чернігів, 26–27 березня 2026 р.). Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 47–50.
10. Винничук, С. О. (2026). Особливості формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами тренінгу. *Міждисциплінарний діалог: Молодь. Наука. Інновації: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції* (Запоріжжя, 17 квітня 2026 р.). Запоріжжя: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 131–136.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ANNOTATION.....	6
СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ...	12
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	16
ВСТУП.....	17

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	28
1.1. Понятійно-категоріальний аналіз процесу формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти.....	28
1.2. Структура та зміст рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти.....	52
1.3. Інноваційні технології в системі теоретико-педагогічного аналізу...	69
Висновки до розділу 1.....	86

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	91
2.1. Педагогічні умови забезпечення ефективності формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій.....	93
2.2. Модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій.....	112
2.3. Методичне забезпечення формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій.....	143
Висновки до розділу 2.....	164

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	168
3.1. Діагностика вихідного рівня сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти.....	168
3.2. Організація й методика проведення експериментального дослідження.....	196
3.3. Аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження.....	215
Висновки до розділу 3.....	249
ВИСНОВКИ.....	254
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	260
ДОДАТКИ.....	296

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти;

ЕГ – експериментальна група;

КГ – контрольна група.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасних умовах реформування та модернізації вищої освіти, зумовлених глобалізацією, швидкими змінами на ринку праці, євроінтеграційними процесами та орієнтацією вищої освіти України на міжнародні стандарти, особливого значення набуває проблема компетентнісного підходу в професійній підготовці здобувачів вищої освіти. З огляду на це, актуалізується необхідність формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вважаємо, що сучасні фахівці мають не лише на високому рівні володіти фаховими знаннями й уміннями, а й вміти аналізувати та осмислювати власну діяльність, коригувати траєкторію особистісного та професійного розвитку, що сприятиме ефективному вирішенню педагогічних завдань та кар'єрному зростанню.

Зокрема, в Законі України «Про освіту» (України, З., 2017) зазначається, що метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності в певній галузі знань, за певною спеціальністю. У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (від 29 серпня 2024 р.) (2024) підкреслюється, що вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти має володіти низкою компетентностей, серед яких вагомого значення надається рефлексивній, яка взаємопов'язана із здатністю до навчання впродовж життя, інноваційною та оцінювально-аналітичною компетентностями, сутність яких полягає в умінні здійснювати рефлексію щодо власної педагогічної діяльності, аналізувати результати навчання здобувачів освіти, інформацію щодо освітніх інновацій, умов їхнього впровадження, використовувати методи та прийоми здійснення аналізу й рефлексії навчальної діяльності здобувачів освіти та її результативності.

Ефективними засобами формування рефлексивної компетентності як інтегральної якості здобувачів вищої освіти вважаємо інноваційні технології, що створюють можливості для самоаналізу, самокорекції, усвідомленого навчання, розвитку критичного мислення, зворотного зв'язку, саморегуляції навчальної діяльності, формування навичок цілепокладання, рефлексивного планування, саморозвитку та професійного становлення. Також варто відзначити й те, що використання інноваційних технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти (далі – ЗВО) сприяє формуванню в майбутніх учителів початкової школи навичок самооцінювання, взаємооцінювання, адекватного оцінювання власних компетентностей, розвитку метакогнітивних умінь. Наголосимо, що саме через інноваційні технології та методи забезпечується обмін рефлексивними судженнями, формується культура рефлексивного діалогу, розвивається здатність аргументовано висловлювати власну позицію. З огляду на це, проблема формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій є актуальною проблемою в теорії та практиці вищої школи.

Теоретичне обґрунтування феномену рефлексії представлено в психолого-педагогічних дослідженнях І. Беха, І. Батраченка, Н. Волкової, Н. Губи, І. Жаркової, Є. Заїки, О. Зімовіна, З. Ковальчук, Т. Кравчини, О. Крюкової, Г. Лещук, С. Немченка, Р. Павелкова, Н. Пеньковської, О. Сороки, Я. Чаплака, Г. Чуйко, Н. Яцюк та інших. Дослідженням рефлексивної компетентності особистості займалися Ю. Бабаян, А. Руденко, О. Савченко, В. Степаненко та інші. Питання формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи стало об'єктом досліджень О. Білоус, В. Вихрущ, В. Желанової, М. Марусинець, І. Назаренко, Т. Федірчик, Ю. Шилько та інших.

Проблема рефлексії, особливостей формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти була об'єктом дослідження в дисертаційних роботах. Зокрема, Л. Куєва зосереджувала увагу на

формуванні рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки (Кучева, 2016); А. Умінська досліджувала особливості формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови в процесі професійної підготовки (Умінська, 2017); А. Светлорусова вивчала теоретико-методичні аспекти професійної підготовки магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу (Светлорусова, 2009); сферою зацікавлення К. Павелків була проблема формування рефлексивної культури в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів (Павелків, 2011).

Інноваційні педагогічні технології, їхнє використання в сучасному освітньому процесі ЗВО досліджували А. Анджеевська, Ю. Беднарек, К. Годлевська, М. Голубєва, І. Дичківська, В. Єгорова, І. Жаркова, Т. Калюжна, Ю. Кобюк, Ю. Красильник, М. Маляров, Л. Мільто, О. Огієнко, Ю. Радченко, В. Христич, Р. Шевченко, О. Янкович та інші.

З'ясовано, що наукові пошуки здебільшого спрямовуються на дослідження: ролі інноваційних технологій у підвищенні рівня медіакомпетентності майбутніх учителів (О. Ільченко, В. Мокляк, Л. Петренко, А. Хоменко); формування комунікативної, професійної мовної компетентностей майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій (М. Горюнова, Н. Діденко, М. Оліяр, С. Погоріла); формування безпекової компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій (Л. Сусло); формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій (Т. Запорожченко, С. Стрілець); формування загальних компетентностей майбутніх викладачів засобами інноваційних технологій в освітньому середовищі ЗВО (Н. Гарань, О. Сипченко, Л. Черкашина); формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій (О. Яструб). Водночас, можливості інноваційних технологій досі

залишаються недостатньо вивченими, а їхній вплив на формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти не отримав належного наукового аналізу.

Результати аналізу наукових джерел і сучасного стану освітнього процесу у ЗВО засвідчують наявність *суперечностей*, що потребують цілеспрямованого розв'язання, зокрема між:

- значним потенціалом інноваційних освітніх технологій у розвитку рефлексії та обмеженістю їх цілеспрямованого використання в освітній практиці ЗВО;
- потребою у формуванні здатності здобувачів вищої освіти до професійної рефлексії, самооцінювання та саморозвитку і недостатнім рівнем сформованості відповідних умінь у процесі навчання;
- орієнтацією освітнього процесу на компетентнісний підхід та недостатньою розробленістю методик формування рефлексивної компетентності з використанням інноваційних технологій;
- необхідністю інтеграції інноваційних технологій у процес формування рефлексивної компетентності та недостатньою готовністю викладачів до їх системного застосування;
- потенціалом інноваційних технологій щодо стимулювання рефлексивної діяльності та недостатньою розробленістю педагогічних умов їх ефективної реалізації у ЗВО.

Актуальність окресленої проблеми, її недостатня розробленість у педагогічній теорії та практиці, а також потреба усунення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **«Формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій»**.

Зв'язок роботи із науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану наукової та науково-організаційної діяльності Тернопільського національного педагогічного

університету імені Володимира Гнатюка в межах науково-дослідної роботи «Теоретичні й методичні засади професійної діяльності та підготовки фахівців соціономічних професій» (державний реєстраційний номер 0123U104172). Тему дисертації презатверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 11 від 27.01.2026 р.).

Об'єкт дослідження – процес формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти.

Предмет дослідження – модель і педагогічні умови формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій.

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності моделі та педагогічних умов формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій.

Досягнення мети дослідження передбачало розв'язання таких **завдань**:

1. На підставі аналізу наукової літератури обґрунтувати теоретичні засади формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти.
2. Виокремити структурні компоненти, критерії, уточнити показники та рівні сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти.
3. Дослідити зміст, сутність та теоретичні підходи, що розкривають сутнісну характеристику поняття «інноваційні технології».
4. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови та розробити модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій.
5. Експериментально перевірити ефективність моделі та педагогічних умов формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій.

Методи дослідження: *теоретичні* (аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, освітньо-професійних програм «Початкова освіта»

для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта задля обґрунтування теоретичних положень досліджуваної проблеми; порівняння, синтез, узагальнення методичної, психолого-педагогічної літератури, матеріалів наукових досліджень з даної проблеми, статей у періодичних виданнях; індукція, дедукція, абстрагування, прогнозування, класифікація – для здійснення категоріально-дефінітивної характеристики базових понять дослідження, компонентів, критеріїв, показників, рівнів сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти; проектування та моделювання – для організації рефлексивної практичної діяльності, розв’язання рефлексивних практичних завдань; розробка структурно-функціональної моделі формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій; узагальнення та систематизація результатів дослідження – для обґрунтування висновків дослідження; *емпіричні*: педагогічне спостереження за рефлексивною діяльністю майбутніх педагогів під час освітнього процесу, діагностичні методики (анкетування, тестування, аналіз продуктів рефлексивної діяльності) – для діагностики рівнів сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти; *педагогічний експеримент* – для перевірки ефективності структурно-функціональної моделі й педагогічних умов формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій; *математичної статистики* – для статистичної обробки, інтерпретації експериментальних даних, встановлення статистичної значущості результатів дослідження, оцінювання ефективності розробленої моделі формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій із використанням критерію узгодженості К. Пірсона χ^2 .

Гіпотеза дослідження: ефективність процесу формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій підвищиться, якщо впровадити структурно-функціональну модель та реалізувати комплекс визначених педагогічних умов: 1) забезпечення

усвідомлення здобувачами вищої освіти особистісної значущості рефлексії для майбутньої професійної діяльності та формування позитивної мотивації до рефлексивної діяльності; 2) засвоєння здобувачами вищої освіти системи рефлексивних знань; 3) комплексне застосування рефлексивних завдань для формування рефлексивних умінь; 4) цілеспрямоване та систематичне впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційних педагогічних технологій.

Експериментальна база дослідження. Експериментальне дослідження здійснювалося на базі п'яти ЗВО: Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Експериментальною діяльністю охоплено 216 здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше: розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено* структурно-функціональну модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій, що представлена у формі взаємопов'язаних між собою блоків: мотиваційно-цільового (мета, завдання, методологічні підходи, дидактичні та специфічні принципи), змістово-діяльнісного (педагогічні умови, освітні компоненти, зміст навчання, нестандартні організаційні форми, інноваційні технології, методи, засоби навчання, етапи формування рефлексивної компетентності), діагностико-результативного (компоненти, критерії, діагностичний інструментарій, рівні, результат);

визначено та обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій (забезпечення усвідомлення

здобувачами вищої освіти особистісної значущості рефлексії для майбутньої професійної діяльності та формування позитивної мотивації до рефлексивної діяльності; засвоєння здобувачами вищої освіти системи рефлексивних знань; комплексне застосування рефлексивних завдань для формування рефлексивних умінь; цілеспрямоване та систематичне впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційних педагогічних технологій).

розроблено методичне забезпечення формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти із застосуванням інноваційних технологій (проаналізовано освітньо-професійні програми «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта ЗВО; визначено обов'язкові та вибіркові освітні компоненти циклу професійної підготовки, вивчення яких, сприяє формуванню рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти; охарактеризовано нестандартні організаційні форми та запропоновано структуру їхнього проведення; досліджено педагогічну практику та її потенціал для формування рефлексивної компетентності; запропоновано інноваційні технології, методи та засоби навчання, які є дієвими для формування рефлексивної компетентності;

уточнено сутність понять: «рефлексія», «компетентність», «рефлексивна компетентність», «рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкової школи», «інноваційні технології», «формування рефлексивної компетентності засобами інноваційних технологій», подано власні визначення даних термінів, класифікацію інноваційних технологій, виокремлено складові рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти.

Набули подальшого розвитку зміст, форми, технології та методи навчання майбутніх учителів початкової школи в умовах компетентнісної парадигми сучасної вищої професійної освіти.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання розроблених і апробованих методичних матеріалів, форм,

технологій, методів і засобів навчання в процесі формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. Отримані результати можуть бути застосовані в освітньому процесі ЗВО, під час викладання педагогічних освітніх компонентів, організації рефлексивної діяльності здобувачів вищої освіти, а також у системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Результати дослідження можуть слугувати підґрунтям для вдосконалення освітніх програм і навчальних планів підготовки здобувачів вищої освіти. Запропонована структурно-функціональна модель формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи може бути використана викладачами ЗВО для проєктування та організації навчальних занять, орієнтованих на розвиток рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи. Розроблені компоненти, критерії, показники та діагностичний інструментарій можуть бути застосовані для діагностики й моніторингу результатів сформованості рефлексивної компетентності майбутніх педагогів. Матеріали дослідження можуть бути корисними для організації тренінгів, семінарів і майстер-класів із використанням інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Запропоновано рефлексивні завдання, вправи, які можна використовувати під час проведення нестандартних організаційних форм із здобувачами вищої освіти; розроблено електронний рефлексивний щоденник з педагогічної практики для майбутнього вчителя початкової школи; наведено приклади педагогічних ситуацій (кейсів) для рефлексивного аналізу; представлено рефлексивні тренінгові вправи з використанням інноваційних технологій; дібрано плани-конспекти тренінгів із розвитку рефлексії як засобу професійного становлення майбутніх педагогів; запропоновано розробки семінарів-тренінгів, семінарів-практикумів, семінарів-«круглих столів» з різних освітніх компонентів, які можуть бути використані викладачами ЗВО для здійснення рефлексивної діяльності.

Матеріали дослідження можуть бути застосовані під час написання курсових, кваліфікаційних досліджень, розроблення навчально-методичних

посібників, електронних курсів, спрямованих на формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти.

Упровадження результатів дисертації. Наукові положення та результати дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 509/26.03-33 від 28.04.2026 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, (довідка № 214 від 28.04.2026 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 25/19-1955-26 від 07.05.2026 р.).

Апробація матеріалів дослідження. Основні положення та попередні результати дисертаційного дослідження апробовано на науково-практичних конференціях різного рівня:

– *міжнародних*: «Методологія сучасних наукових досліджень» (Харків, 2026 р.); «Міждисциплінарний діалог: молодь, наука, інновації» (Запоріжжя, 2026 р.); «Сучасна освіта в умовах глобалізованого світу: реалії, виклики, перспективи» (Чернігів, 2026 р.);

– *всеукраїнських*: «Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика» (Глухів, 2026 р.); «Наукові перспективи та методичні інновації у розвитку початкової освіти» (Вінниця, 2026 р.);

– *міжвузівських*: «Проблеми початкової освіти: науковий пошук студентів та магістрантів» (Хмельницький, 2026 р.).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження оприлюднено в 10-ти наукових працях, з яких 8 – одноосібних. Зокрема, 5 статей – у наукових фахових виданнях України; 5 статей – апробаційного характеру.

Особистий внесок здобувача. Наукові результати, викладені в дисертаційному дослідженні, отримані завдяки самостійній науково-дослідницькій діяльності автора. У працях, написаних у співавторстві, заслугою здобувача є: (Янкович, Винничук, Луцків, Кузьма, & Винничук, 2025) – обґрунтування форм, технологій, методів підготовки майбутніх

учителів до розвитку успішної особистості учнів; (Винничук, Луцків, & Винничук, 2025) – висвітлення сутності поняття «технології успішності», розкриття питання їх інтеграції в освітній процес з метою модернізації освіти.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з двох анотацій, написаних українською та англійською мовами, списку опублікованих праць за темою дисертації, переліку умовних скорочень, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел із 288 найменувань (8 найменувань – іноземними мовами), 24 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 389 сторінок, з них 259 сторінок – основного тексту. У роботі представлено 32 таблиці та 26 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Понятійно-категоріальний аналіз процесу формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти

Важливість проблеми формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлена сучасними вимогами до професійної підготовки педагога в умовах реформування освіти та реалізації ідей Нової української школи. Зокрема в Концепції «Нова українська школа» (від 27 жовтня 2016 р.) (2016) зазначається, що нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін, адже діти хочуть учителів, які насамперед розуміють їх. З огляду на це, пріоритетного значення набуває розвиток рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти, що є важливим чинником підвищення якості початкової освіти, навчальної мотивації молодших школярів та формуванню в них умінь самопізнання й самооцінки. Це зумовлює необхідність пошуку сучасних, інноваційних технологій, що сприятимуть розвитку рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Варто зазначити, що О. Білоус, Т. Федірчик наголошують на важливості формування та розвитку даної компетентності в здобувачів вищої освіти, адже «вони мають бути готовими до самопідготовки, професійної самореалізації, що дозволить забезпечити здатність до проєктування, прогнозування, аналізу та реалізації професійної діяльності» (Федірчик, & Білоус, 2023, с. 176).

У наукових напрацювання Н. Притулик обґрунтовується необхідність розвитку здатності до рефлексії здобувачів вищої освіти педагогічних ЗВО.

Зокрема, серед чинників, які зумовлюють цей процес, науковиця виокремлює такі:

- суб'єктна роль майбутніх учителів;
- необхідність здійснення педагогічної рефлексії в майбутній професійній діяльності;
- формування вмінь у молодших школярів здійснювати рефлексивну діяльність під час освітнього процесу;
- постійний саморозвиток і самовиховання (Притулик, 2015, с. 343).

Варто зауважити й те, що період зрілої юності характеризується професійним самовизначенням, формуванням світогляду, ідентичності та є найбільш сприятливим для розвитку рефлексії. Психологічні дослідження Л. Василенко, М. Савчина свідчать про те, що з рефлексією, обумовленою когнітивними новоутвореннями, зміною соціальних стосунків, потребою подолання внутрішніх конфліктів, тісно пов'язане становлення ідентичності. Науковці підкреслюють, що завдяки рефлексивним вмінням, відбувається реалізація потреби в самоусвідомленні. Серед факторів, які активізують розвиток рефлексії та самосвідомості в період зрілої юності, Л. Василенко, М. Савчин відзначають такі:

- новий соціальний статус особистості;
- зміна виду діяльності (практично-професійна, спеціальна навчальна);
- нові форми діяльності, що передбачають більшу свободу вибору й самостійність;
- розширення соціального оточення, сфери контактів;
- досягнення віку юридичної та громадянської зрілості, що передбачає відповідальність за свої вчинки перед суспільством (Савчин, & Василенко, 2005, с. 260–261).

Вважаємо, що процес формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти потребує чіткого визначення змісту базових понять: «рефлексія», «компетентність», «рефлексивна компетентність»,

«рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкової школи», «формування рефлексивної компетентності засобами інноваційних технологій». У контексті наукового аналізу з'ясовано, що в науковій літературі немає єдиного підходу до трактування даних понять, вони є багатоаспектними та міждисциплінарними й широко висвітлювалися в філософських, психологічних, педагогічних дослідженнях. З огляду на це, аналізуватимуться з позиції філософії, психології та педагогіки.

Оскільки, поняття «рефлексія» має філософське походження, доречно звернутися до аналізу його тлумачення в межах філософської науки. Зокрема, у «Словнику-довіднику» з філософії Н. Козирєвої рефлексія розглядається як основна форма філософствування; принцип мислення, що направляє людину на усвідомлення власного психічного стану, осмислення уявлень та своїх думок про явища та процеси; направлення думки на сформовані думки, уявлення та знання про них; самопізнання, зіставлення існуючих уявлень про світ із своїм внутрішнім світом (Козирєва, 2018, с. 47). Цікава дефініція поняття «рефлексія» представлена в «Словнику-довіднику з курсу «Філософії»» О. Башкеєвої, О. Патеріло, А. Чичкова: це риса людського пізнання така, як дослідження діяльності самопізнання, самого пізнавального акту, що дає можливість розкрити специфічні особливості духовного світу людини (Чичков, Башкеєва, & Патеріло, 2014, с. 17).

«Словник найбільш уживаних термінів з філософії, логіки, етики, естетики та релігієзнавства» тлумачить рефлексію як «акт пізнання, предметом якого є пізнавальна діяльність свідомості, «Я»»; аналіз суб'єктивної діяльності пізнання» (Павлов, & Лебедев, 2019, с. 30). «Філософський енциклопедичний словник» висвітлює сутність поняття «рефлексія» як самопізнання і самосвідомість, співвідносність дійсності й елементів мислення (Шинкарук, 2002, с. 547). В. Бусел підкреслює, що в ідеалістичній філософії цей термін означає дослідження та відображення процесу пізнання (Бусел, 2005, с. 1218).

Важливими є дослідження Н. Токаревої, в яких зазначаються дві парадигми розвитку рефлексії в західній філософії XX ст.: герменевтико-екзистенційна, згідно з якою рефлексія є важливою складовою самосвідомості, здатністю людини звертати свідомість на себе, свій внутрішній світ, способи й форми перетворювальної та пізнавальної діяльності, яка допомагає в розкритті духовного світу людини, та філософсько-гносеологічна сутність якої полягає в поясненні рефлексії як форми теоретичної діяльності, спрямованої на осмислення людиною власних інтелектуальних дій та їхніх законів, власного пошукового руху думки (Токарева, 2019, с. 74). На переконання В. Циби, рефлексія є ідеальним та необхідним компонентом свідомості, орієнтованим на аналіз внутрішніх переживань, спогадів, попередніх актів, методичною складовою якої виступає інтроспекція (Циба, 2008, с. 215).

«Великий тлумачний словник сучасної української мови» тлумачить рефлексію таким чином: «роздуми людини над власним душевним станом, самоаналіз» (Бусел, 2005, с. 1218). «Сучасний тлумачний психологічний словник» В. Шапара дає розширену дефініцію поняття «рефлексія» (від лат. *reflexio* – відображення) – це аналіз власного психічного стану; думка, сповнена протиріччями та сумнівами; осмислення суб'єктом чому він справив те, чи інше враження на партнера спілкування, якими засобами; реальна здатність людини до самоаналізу власних психічних станів, самозвітування про факти свідомості, що відчуюються (Шапар, 2007, с. 427–428).

«Психологічний словник» А. Побірченко, О. Сергєєнкової, В. Синявського розглядає термін «рефлексія» як вміння в думках представляти себе на місці іншої людини, взаємодіяти з нею; пізнання людиною самої себе, своєї діяльності та поведінки, свого внутрішнього світу, психічних якостей та станів (Синявський, Сергєєнкова, & Побірченко, 2007, с. 257). У «Термінологічному словнику екстремальної та кризової психології» зазначається, що рефлексія є процесом подвоєного, дзеркального

взаємовідображення суб'єктами один одного; з'ясування того, як інші розуміють емоційні реакції, особистісні особливості, когнітивні уявлення «рефлексуючого» (Тімченко, 2010, с. 113–114).

У розумінні Н. Буняк, рефлексія є механізмом розуміння людини людиною (Буняк, 2017, с. 280). «Рефлексія, – стверджує А. Аханова, – усвідомлення суб'єктом того, як його сприймає партнер по спілкуванню. Вона дає уявлення про ставлення до себе як суб'єкта сприймання, адже поглиблює сприймання іншої людини» (Аханова, 2021, с. 106). Нам імпонує думка М. Варія стосовно того, що рефлексія є властивістю психіки, сутність якої полягає в сприйманні та перенесенні форм психічного, змін зовнішнього світу, його видів на себе, перетворення їх на власне психічне. Науковець підкреслює, що виникнення в людини здатності до рефлексії є свідченням високого рівня самосвідомості та готовності до пізнання себе, корекції способу життя, поведінки (Варій, 2009, с. 225, 672).

У «Словнику базових понять з курсу «Педагогіка»» О. Антонової поняття «рефлексія» розглядається як «здатність свідомості людини зосередитися на самому собі» (Антонова, 2014, с. 76). У навчальному посібнику «Педагогіка» Н. Волкова розглядає рефлексію як самооцінювання вчинків та дій, аналіз та самоаналіз (Волкова, 2007, с. 37, 342). Згідно з визначенням підручника для студентів вищих навчальних закладів «Педагогіка вищої школи» О. Голіка, О. Лебідь, С. Немченка, рефлексія є важливим механізмом, який сприяє забезпеченню головних функцій свідомості: пізнавання, узагальнене й цілеспрямоване віддзеркалення зовнішнього світу, розуміння, пов'язання отриманої нової інформації з колишнім досвідом, контроль за поведінкою особи й управління нею, цілепокладання, побудова дій і прогноз їхніх наслідків (Немченко, Голік, & Лебідь, 2014, с. 413).

«Словник педагогічних та психологічних термінів до дисциплін: «Педагогіка», «Педагогіка новаторства», «Педагогіка та психологія вищої школи», «Методика виховної роботи та основи педагогічної майстерності»,

«Педагогічний менеджмент»» Л. Кокоріної, Н. Несторук трактує термін «рефлексія» як самопізнання та самооцінку людиною розумової, сенсорної, моторної діяльності (Несторук, & Кокоріна, 2019, с. 58). І. Зайченко вважає рефлексію здатністю особистості аналізувати якості індивіда, визначати недоліки минулого виховання (Зайченко, 2008, с. 327). На переконання М. Супруна, рефлексія є умінням аналізувати, виокремлювати, співвідносити свої можливості з ситуацією (Супрун, 2018, с. 324). Ми поділяємо позицію Л. Задорожної-Княгницької, І. Тимофєєвої щодо того, що рефлексія є самооцінюванням дій та вчинків (Задорожна-Княгницька, & Тимофєєва, 2020, с. 161).

З огляду на зазначене вище, можемо зробити підсумок, що у філософській інтерпретації рефлексію розуміють як здатність свідомості людини звертатися на саму себе, осмислювати власні дії, переживання, думки, та визначати їхні підстави; у психологічній науці – як психічний процес усвідомлення суб'єктом власної діяльності, внутрішніх станів, мотивів, способів мислення та результатів поведінки; у педагогіці – як здатність особистості аналізувати власний навчальний досвід, оцінювати ефективність засвоєння знань і вмінь, усвідомлювати шляхи подальшого розвитку.

У нашому розумінні, *рефлексія – це складний психічний процес самопізнання, звернення до власного внутрішнього світу, що полягає в осмисленні, аналізі, оцінці власних дій, переконань, почуттів, думок з метою отримання нових знань про себе, усвідомлення своїх сильних та слабких сторін, розвитку власного потенціалу.*

Варто зауважити, що задля забезпечення високої ефективності професійної діяльності, здатності успішно застосовувати знання й уміння в практичних ситуаціях, аналізувати та приймати обґрунтовані рішення майбутні вчителі початкової школи мають володіти компетентностями. Розглянемо різні підходи до тлумачення поняття «компетентість». Найбільш поширені трактування цього терміну наведено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

**Основні підходи до визначення поняття «компетентність» у
наукових дослідженнях**

№ п/п	Ім'я та прізвище вченого	Дефініція терміну «компетентність»
1.	В. Ананьїн, В. Гладуш, В. Горлинський, Г. Лисенко, О. Пучков, О. Уваркіна	Динамічний комплекс знань, умінь, практичних навичок, морально-етичних цінностей, способів мислення, громадянських, професійних, світоглядних якостей, яка визначає здатність особи успішно та ефективно здійснювати навчальну та професійну діяльність. Виступає результатом навчання на певному рівні вищої освіти (Гладуш, & Лисенко, 2014, с. 396; Ананьїн, Горлинський, Пучков, & Уваркіна, 2023, с. 101)
2.	О. Антонова	Інтегральний прояв професіоналізму, який включає елементи загальної та професійної культури, педагогічну творчість, стаж педагогічної діяльності; інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через знання, уміння, досвід, поведінкові реакції, ставлення; досвід та знання в якій-небудь галузі; (Антонова, 2014, с. 40)
3.	В. Бусел	Поінформованість, авторитетність, обізнаність (Бусел, 2005, с. 560)
4.	М. Варій	Знання, вміння, навички, прийоми і способи їхньої реалізації в спілкуванні, розвитку та саморозвитку особистості, діяльності. Включає комунікативну (знання, вміння, навички ділового спілкування) та діяльнісну (знання, вміння, навички здійснення професійної діяльності) підструктури (Варій, 2009, с. 980)
5.	О. Волкова	Поєднання здібностей і відповідних знань, що дають змогу ефективно діяти в певній сфері; включає практичні навички, пізнавальні ставлення, емоції, цінності, знання, вміння, поведінкові компоненти, які допомагають людині розв'язувати проблеми, характерні для конкретної діяльності (Волкова, 2007, с. 269)

Продовження таблиці 1.1

6.	З. Гіптерс, В. Шапар	Психосоціальна якість, яка означає впевненість і силу, джерелом яких є відчуття корисності та власної успішності; сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно та результативно взаємодіяти з оточенням (Гіптерс, 2006, с. 165; Шапар, 2007, с. 203)
7.	О. Голік, С. Немченко	Широка ерудиція та глибокі знання в науково-предметній галузі, креативність, нестандартне мислення (Немченко, Голік, & Лебідь, 2014, с. 61)
8.	В. Рибалка	Високорозвинутий досвід – знання, вміння, навички, необхідні для ефективної діяльності в конкретній предметній області; потенційна готовність особистості розв'язувати завдання із знанням справи; передбачає знання сутності проблеми та вміння знаходити шляхи її вирішення, включає змістовий (знання) та процесуальний (уміння і навички) компоненти; оволодіння певною компетенцією (Рибалка, 2016, с. 115)
9.	А. Семенова	Спеціальним чином структуровані набори знань, умінь, навичок, ставлень, які формуються в процесі навчання та дають змогу людині визначати та розв'язувати проблеми певної сфери діяльності (Семенова, 2006, с. 85)
10.	М. Фіцула	Знання сутності проблеми (Фіцула, 2002, с. 35)

Джерело: систематизовано автором дослідження.

У філософському трактуванні поняття «компетентність» визначається як категорія, що дає змогу визначити ступінь підготовленості фахівця за професійними вміннями та обсягом вивченого матеріалу (Красільнікова, 2018, с. 151); здатність розв'язувати професійні задачі певного класу, що вимагає знань, умінь, навичок, досвіду (Зязюн, 2005, с. 13).

У психологічній інтерпретації компетентність розуміють як якість особистості, яка необхідна для продуктивної, якісної діяльності в певній сфері (Богдан, & Солодовник, 2022, с. 60); якісна характеристика суб'єкта, набута ним у процесі навчання (професійні знання, вміння, обізнаність, інформованість, авторитетність), яка під час самостійної діяльності трансформується в професіоналізм (Синявський, Сергєєнкова, & Побірченко, 2007, с. 141).

У педагогічному вимірі під поняттям «компетентність» розглядають комбінацію знань, вмінь, практичних навичок, професійних, світоглядних якостей, способів мислення, яка визначає здатність людини ефективно виконувати навчальну та професійну діяльність (Староста, & Шикітка, 2023, с. 38); досвід у конкретному виді діяльності, необхідний рівень і обсяг знань (Приходько, Малий, Галацька, & Мироненко, 2005, с. 59); спеціально структуровані набори ставлень, знань, умінь, навичок, які набувають у процесі навчання, що дають змогу визначати та розв'язувати проблеми певної сфери діяльності (Савенкова, 2008, с. 5).

«Компетентність» будемо трактувати як інтегративну якість особистості, яка характеризується синтезом теоретичних знань, практичного досвіду, умінь, навичок, способів мислення та особистісних якостей, що набуваються в процесі систематичного навчання, особистісного розвитку та дають змогу ефективно діяти й успішно та фахово виконувати навчальні та професійні завдання, досягати поставлених цілей.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що поняття «компетентність» та «компетенція» нерідко використовують як синонімічні. З огляду на це, доречно встановити відмінності між ними та розглянути детальніше лексичне значення терміну «компетенція». Зокрема, досліджуючи компетентнісний підхід як основу філософії освіти, О. Красільнікова наголошує на тому, що компетенція є сукупністю якостей, якими має володіти фахівець з метою ефективного здійснення діяльності в певній галузі, тоді як компетентність – сукупність якостей або особистісна якість, що здійснились та свідчить про володіння компетенцією (Красільнікова, 2018, с. 154).

У психологічних дослідженнях компетенція трактується Р. Калениченком як досвід і знання в певній сфері, коло питань, які людина добре знає (Калениченко, 2023, с. 114). Подібної думки притримуються Н. Побірченко, О. Сергєєнкова, В. Синявський, характеризуючи компетенцію

як коло повноважень посадової особи чи певної структури, коло питань в яких знається певна особа, досконало володіючи знаннями та досвідом з метою досягнення поставлених цілей (Синявський, Сергєєнкова, & Побірченко, 2007, с. 143).

Із педагогічної точки зору автори «Словника коротких термінів з педагогіки» вважають компетенцію загальною здатністю, яка ґрунтується на здібностях, знаннях, досвіді, цінностях, набутих в процесі навчання (Яцик, & Степанюк, 2022, с. 18). У «Термінологічному словнику основних понять з педагогіки та інформаційно-комунікаційних технологій» представлено таке визначення компетенції: «інтегрований результат опанування змістом певного рівня освіти, який виражається в готовності використовувати засвоєні знання, вміння, навички, засоби діяльності в певних життєвих ситуаціях для вирішення теоретичних і практичних завдань» (Староста, & Шикітка, 2023, с. 39).

По-іншому розглядають поняття «компетенція» В. Гладуш, Г. Лисенко, зауважуючи, що компетенція – це предметна сфера, в якій індивід проявляє готовність до виконання діяльності, оскільки добре обізнаний в ній. На переконання науковців, компетенція включає теоретичні знання, їхнє розуміння, знання способів діяльності, цінності (Гладуш, Лисенко, 2014, с. 396). Н. Волкова підкреслює, що результатом набуття компетенцій є компетентність (Волкова, 2007, с. 269).

Встановлюючи взаємозв'язок між поняттями, О. Данченко, Ю. Поскрипка зауважують, що компетенції формуються й розвиваються в процесі навчання та оцінюється рівень їхньої сформованості після його завершення, а компетентність формується лише в процесі набуття досвіду в практичній діяльності, на основі компетенцій. Таким чином, науковці відзначають такі відмінні ознаки між поняттями «компетенція» і «компетентність»:

– компетенція – це вміння, навички, знання, установки людини, особистісні якості, визначені вимоги до рівня та виду діяльності, здатність та загальна придатність до чогось;

– компетенція характеризується такими ознаками: здібності (здатності), навички, вміння, готовність, професійно-важливі якості, цінності, знання, мотивація, психологічні властивості, дія, форма поведінки, професійні стандарти, функціональні завдання, відповідність вимогам професії;

– компетенція реалізується за рахунок особистісної та фахової поведінки;

– ступінь розвитку компетенції – це рівень відповідності знань, умінь, навичок, установок, особистісних якостей суб'єкта компетенції;

– компетенція відображає відповідність суб'єкта компетенції визначеному колу вимог, повноважень, нормативів та прав;

– компетенція суб'єкта в системі освіти визначається навчальним планом і цілями навчальної діяльності суб'єкта, а в професійній діяльності – посадовою інструкцією й посадовими обов'язками;

– компетенція – пов'язана зі змістом сфери діяльності;

– компетенція – це стандарти поведінки, які забезпечують здатність вирішувати завдання конкретної організації;

– компетентність – це наявність неспецифічних особистісних компетенцій, специфічних фахових компетенцій, досвіду, установок, досягнень з напрямку діяльності чи фаху та вміння правильно їх використовувати задля досягнення фахових цілей, вирішення фахових завдань у процесі фахової діяльності, фахова придатність, здатність виконувати алгоритм діяльності, фахові завдання;

– термін «компетентність» завжди стосується особи, характеризується здатністю якісно виконувати роботу;

- компетентність передбачає можливість вирішення нестандартних завдань, прийняття нестандартних рішень;
- компетентність – інтегративна якість особистості, здатність до чогось, набір знань, умінь, навичок, спроможність кваліфіковано здійснювати професійну діяльність, якість, набута в процесі навчально-пізнавальної та позанавчальної діяльності;
- компетентність формується на основі розвитку компетенцій;
- елементами компетентності є фахові знання, навички, вміння, ціннісні установки, цільові та мотиваційні установки, потенціал, досягнення і досвід, досконалість (професіоналізм);
- поняття «компетентний» є оцінною категорією щодо ефективного виконання функцій або повноважень;
- компетентність – це здатність вирішувати завдання конкретної організації;
- компетентність пов’язана з особистістю, її здатністю ефективно діяти в різних ситуаціях (Поскрипко, & Данченко, 2019, с. 119–124; Головань, 2011, с. 226–231).

На наше переконання, поняття компетентність є більш загальним та ширшим, а компетенція – вузьким, адже компетентність ґрунтується на компетенціях. Компетентність характеризує загальну здатність людини до виконання завдань та містить не тільки знання, навички, а й вміння їх правильно застосовувати в різних ситуаціях. Окрім цього, компетентність конкретизує рівень загальної підготовленості до виконання діяльності. *Компетенція*, на нашу думку, – це більш конкретне поняття, яке стосується конкретного набору знань, умінь і навичок, які необхідні для виконання певних завдань чи функцій у межах діяльності чи професії. Вважаємо, що компетенція визначає чіткий обсяг або межі, в яких людина може діяти, не виходячи за рамки своїх знань і досвіду. Таким чином, дані поняття – взаємопов’язані, але не ідентичні.

Ключовим поняттям нашого дослідження є термін «рефлексивна компетентність», який є новим та нещодавно введеним у науковий обіг, тому й потребує детального розгляду. Зокрема, у психологічному контексті Н. Побірченко, О. Сергєєнкова, В. Синявський під поняттям «рефлексивна компетентність» розуміють метакомпетентність, професійну готовність, що забезпечує актуалізацію, розгортання процесів рефлексії задля створення нових способів дій в нестандартних ситуаціях, креативного, нового вмісту свідомості, адекватної оцінки якості результатів, подолання стереотипів мислення (Синявський, Сергєєнкова, & Побірченко, 2007, с. 142).

О. Савченко характеризує рефлексивну компетентність з психологічної точки зору як інтегративне особистісне утворення, що поєднує специфічні психічні утворення, функціонування яких забезпечує формування оптимальних умов для реалізації рефлексивної здатності, високий рівень продуктивності різних форм рефлексивної активності та формується під час набуття суб'єктом рефлексивного досвіду (Савченко, 2016, с. 6).

У розумінні А. Желанової, рефлексивна компетентність є інтегрованою характеристикою особистості, яка характеризується сукупністю компонентів, які відповідають рефлексивній діяльності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний (Желанова, 2020, с. 18). О. Ковальчук трактує рефлексивну компетентність як засвоєну суб'єктом сукупність особистісних якостей, у результаті досвіду рефлексивної діяльності, що забезпечують продуктивну рефлексію. Нам імponує думка науковиці стосовно того, що завдяки рефлексивній компетентності розвиваються всі інші компетентності (Ковальчук, 2012, с. 282). В. Раскалінос вказує на те, що рефлексивна компетентність є професійною якістю професіонала, сутність якої полягає в реалізації рефлексивних здібностей, обізнаності фахівця щодо процесів актуалізації особистості, осмисленні й подоланні стереотипів мислення, утворенні нового інноваційного змісту. На думку дослідниці, рефлексивна компетентність виконує вагомую роль у переосмисленні

професійного та особистісного досвіду, що сприяє формуванню нових професійних стандартів і еталонів, які стимулюють подальший розвиток (Раскалінос, 2011, с. 179). Погоджуємося з Н. Гальчевською, Л. Матохнюк у тому, що рефлексивну компетентність варто розглядати як професійну якість особистості, що полягає в готовності й здатності до професійної рефлексії (Матохнюк, & Гальчевська, 2022).

Для нашого дослідження викликають зацікавлення погляди науковців (Ю. Бабаян, К. Нор) на визначення сутності поняття «рефлексивна компетентність», під якою вони розуміють відповідальне й вдумливе ставлення до своєї діяльності, яке ґрунтується не лише на її осмисленні, а й аналізі результатів цієї діяльності в інтересах інших людей (Бабаян, & Нор, 2011, с. 243). Ю. Бабаян переконана, що рефлексивна компетентність – це важлива професійна характеристика особистості, яка дає змогу реалізувати рефлексивну здатність, ефективно здійснювати рефлексивні процеси, що сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її найвищої результативності, розвитку та саморозвитку особистості (Бабаян, 2016, с. 56). У розумінні С. Литвиненко, В. Ямницького, рефлексивна компетентність – це «інтегративна якість особистості, системоутворювальний компонент, здатність і готовність фахівця: до творчого осмислення та подолання проблемних моментів; адекватної самооцінки власної професійної діяльності; прогнозування ситуацій та прийняття управлінських рішень, які б передбачали можливий розвиток подій» (Литвиненко, & Ямницький, 2014, с. 116).

Важливими для нашого дослідження є висновки Ю. Мельничука, який розглядає рефлексивну компетентність як професійну якість, що дозволяє підвищити творчість у професійній діяльності, ефективно здійснювати рефлексивні процеси, забезпечувати індивідуальний розвиток. Науковець наголошує на тому, що саме рефлексивна компетентність допомагає професійному становленню особистості як професіонала (Мельничук, 2016, с. 114).

Проаналізовані наукові підходи дають підстави трактувати поняття *«рефлексивна компетентність»* як інтегративну особистісно-професійну характеристику, що виявляється в здатності людини до самопізнання, усвідомлення, осмислення, аналізу, оцінювання власної діяльності, досвіду, дій та їх результатів задля коригування поведінки й професійних рішень з метою саморозвитку та підвищення ефективності діяльності.

З огляду на об'єкт нашого дослідження, необхідно здійснити дефінітивний аналіз терміну «рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкової школи». Поділяємо думку І. Назаренко, Ю. Шилько стосовно того, що саме рефлексивна компетентність входить до переліку необхідних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів та дозволяє ефективно реалізовувати рефлексивні здібності й ефективно здійснювати рефлексивні процеси (Шилько, & Назаренко, 2022, с. 652). Підтримуємо О. Міщеню, О. Третяк у тому, що рефлексивна компетентність є особистісно значущою якістю майбутнього педагога, тому займає провідне місце в структурі професійної компетентності. Під даною компетентністю дослідниці розглядають самоконтроль, самооцінку, самовдосконалення здобувачів вищої освіти (Третяк, & Міщеня, 2020, с. 145).

Цікавою є думка Н. Гальчевської, Л. Матохнюк, які трактують професійну рефлексивну компетентність майбутнього педагога як здатність до критичного аналізу, переосмислення усталених стереотипів мислення, поведінки, власної професійної свідомості, спілкування, ціннісних та мотиваційних установок, освітніх й індивідуальних потреб, способів та засобів діяльності, що дає змогу здійснювати усвідомлене керівництво власним професійним розвитком (Матохнюк, & Гальчевська, 2022).

Імпонує позиція О. Герасимової, О. Малихіна, які вважають рефлексивну компетентність складовою особистісно-професійної компетентності майбутнього педагога, яка ґрунтується не лише на оволодінні знаннями, а й цілеспрямованому їх застосуванні під час

планування, прогнозування, реалізації професійно значущої педагогічної діяльності. Науковці стверджують, що дана компетентність сприяє розвитку здатностей, прагнення до самореалізації здобувачів вищої освіти, забезпечує їхнє особистісно-професійне становлення впродовж навчання в педагогічному ЗВО (Малихін, & Герасимова, 2015).

Звертаємо увагу на напрацювання В. Желанової, яка вважає рефлексивну компетентність майбутнього учителя початкової школи наскрізним складником, що пронизує всі компоненти професійної компетентності вчителя, сприяє розвитку всіх видів професійних компетентностей та включає інтелектуальну, особистісну, комунікативну, кооперативну, контекстну рефлексії (Желанова, 2013).

Варто зауважити, що у своїх дослідженнях Д. Куєва, А. Линенко обґрунтовують рефлексивну компетентність у педагогічній діяльності майбутнього вчителя як системоутворювальний елемент, який є основою для формування професійної компетентності та націлює майбутнього педагога на набуття необхідних знань, умінь, навичок, розвиток впевненості в собі, перспективність у професійній діяльності та формування здатності досягати професійно значущих результатів. Погоджуємося з вченими в тому, що досліджуваний феномен сприяє особистісному самовдосконаленню майбутнього педагога та передбачає освоєння засобів емоційної саморегуляції, саморозвитку та самопідтримки. Науковці стверджують, що рефлексивна компетентність майбутнього педагога дає можливість результативно здійснювати рефлексивну самоорганізацію (Линенко, & Куєва, 2012, с. 137).

Розглянуті наукові позиції дають можливість визначити поняття *«рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкової школи»* як *інтегративну професійно-особистісну якість, що виявляється в здатності майбутнього педагога глибоко усвідомлювати, аналізувати, осмислювати й оцінювати власну педагогічну діяльність, мотиви, результати, труднощі, поведінку, емоційні стани та їх вплив на освітній процес, здійснювати*

самокорекцію й саморозвиток задля підвищення ефективності навчання й виховання молодших школярів.

Задля того, щоб здобувачі вищої освіти могли усвідомлено оцінювати власний досвід, осмислювати й аналізувати власну діяльність, коригувати дії, необхідно формувати рефлексивну компетентність. «Формування рефлексивної компетентності, – стверджує В. Раскалінос, – процес, який передуює професійній діяльності здобувачів вищої освіти» (Раскалінос, 2011, с. 181). Під поняттям «формування» розуміють «виховання, спрямування, утворення, організацію чого-небудь, складання» (Івченко, 2002, с. 504); «підкріплення поведінки, яка наближається до бажаної» (Шапар, 2007, с. 572).

На переконання О. Герасимової, О. Малихіна, для формування рефлексивної компетентності необхідно забезпечити її підґрунтя, основоположну основу – високий рівень сформованості рефлексивних умінь, які сприяють вияву інших компонент: набутого досвіду рефлексії, знань про сутність рефлексії, здатності й готовності до рефлексивної діяльності. У розумінні дослідників, рефлексивні вміння є особистісним, складноструктурованим утворенням, поєднанням усвідомлених операцій, дій, самоствавлення, що втілюється в здатність особистості об'єктивно аналізувати індивідуальні властивості, свій внутрішній світ, поведінку, діяльність, спонукає до активності й самовизначення (Малихін, & Герасимова, 2015).

У розумінні О. Андрющенко, рефлексивні вміння майбутнього вчителя початкових класів – це система усвідомлених дій та операцій, професійно-особистісне утворення, яке дає можливість здійснювати об'єктивний аналіз власної педагогічної діяльності, професійних і особистісних якостей, комунікацій зі всіма учасниками освітнього процесу (Андрющенко, 2018, с. 113). М. Карповцю імпонує думка, що рефлексивні вміння – це багатомірні, комплексні психічні утворення, які характеризуються системою знань та способів здійснення інтелектуальної, особистісної, ситуативної,

перспективної, ретроспективної рефлексивної діяльності (Карповець, 2025, с. 46). На наше переконання, *«рефлексивні вміння» є синтезом усвідомлених операцій та дій, які дають змогу аналізувати, оцінювати, робити висновки, виявляти помилки задля покращення власної діяльності.*

Науковці (О. Герасимова, О. Малихін) зауважують, що рефлексивні вміння формуються в суб'єктивованій діяльності, в якій забезпечується реалізація потреб індивідом, враховується особистісний характер рефлексії (Малихін, & Герасимова, 2015). Зокрема, М. Шаовой пропонує методику формування рефлексивних умінь, яка містить такі чотири етапи:

- актуалізаційний – перехід рефлексивних здібностей від латентного до актуального стану, актуалізація мотивації здобувачів вищої освіти задля формування внутрішньої вмотивованості до самоусвідомлення, самоаналізу, самопізнання, усвідомлення стратегій саморозвитку;

- пропедевтичний – проведення самодіагностики власного рівня сформованості рефлексивних умінь, вивчення методів оцінки та самооцінки рефлексивних умінь, здібностей, визначення професійно-рефлексивної позиції;

- інтерактивний – створення рефлексивно-комунікативного середовища та включення до нього здобувачів вищої освіти, формування звички активізувати рефлексивні механізми, аналізувати власні емоції;

- дослідницький – аналіз результатів власних досягнень у контексті формування рефлексивних умінь, формування перспектив професійно-особистісного самовдосконалення (Шаовой, 2017, с. 64–65).

Цікавою для нашого дослідження є дискреційно-дидактична технологія формування рефлексивних умінь майбутніх вчителів початкової школи, розроблена О. Герасимовою, О. Малихіним. Дана технологія включає три часових інтервали, в межах яких розгортаються змістово-практичні дії:

- ретроспективний інтервал – актуалізація досвіду рефлексивної діяльності;

- теперішня актуальність – реалізація рефлексивного потенціалу;
- перспективна рефлексія – створення механізмів, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю.

Варто зауважити, що кожен інтервал передбачає п'ять фаз:

- 1) гармонізація навчальної мотивації та індивідуальних прагнень – підвищення мотивації навчальної діяльності, рефлексивний діалог, використання діагностичних методик для визначення рефлексивних умінь;
- 2) розробка індивідуальних стратегій формування рефлексивних умінь – створення та реалізація колективних, індивідуальних, групових стратегій розвитку рефлексивних умінь;
- 3) діяльнісно-практичне спрямування – застосування в освітньому процесі факультативів, практикумів, семінарів, рефлексивних вправ, інтерпретаційно-оцінних завдань;
- 4) аналітико-коригувальна – використання проблемно-рефлексивних ситуацій, здійснення консультативної та експертної діяльності;
- 5) гармонізація індивідуальної метарефлексії – перехід до творчо-діяльнісної, творчо-інтерпретаційної діяльності (Малихін, & Герасимова, 2015).

На нашу думку, найбільш обґрунтованим є підхід до виокремлення етапів формування рефлексивних умінь здобувачів вищої освіти, запропонований О. Резуною, яка визначає такі стадії:

- мотиваційно-цільова – формування викладачем мотивації і позитивних емоцій;
- змістовно-процесуальна – повідомлення знань, формування рефлексивних умінь;
- контрольна – аналіз рівня розуміння матеріалу, засвоєних знань, вмінь здійснювати синтез, аналіз, застосовувати знання та вміння, робити оцінку (Резунова, 2024, с. 1141).

Враховуючи зазначене вище, виокремлюємо та дотримуємося таких етапів у процесі формуванні рефлексивних умінь здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій:

- *мотиваційний* – створення позитивної мотивації до самоаналізу та формування в здобувачів вищої освіти усвідомленої потреби в рефлексії для професійного та особистісного розвитку;

- *когнітивний* – засвоєння знань про рефлексію та способи її здійснення. Передбачає оволодіння теоретичними знаннями про рефлексивну діяльність, ознайомлення з методами самоаналізу, самоконтролю та самооцінювання, формування уявлень про критерії оцінювання власної діяльності;

- *операційно-діяльнісний* – формування практичних рефлексивних умінь під час використання інноваційних технологій. Має на меті застосування рефлексії під час навчальної діяльності; аналіз власних дій, помилок і досягнень; використання інноваційних технологій, які передбачають виконання рефлексивних вправ, ведення щоденників рефлексії, участь у дискусіях;

- *корекційно-розвивальний* – удосконалення та закріплення рефлексивних умінь за допомогою виконання рефлексивних завдань. Передбачає корекцію навчальної та професійної діяльності, на основі результатів рефлексії; саморегуляцію діяльності; розвиток здатності до самовдосконалення;

- *самостійно-творчий* – самостійне й усвідомлене використання рефлексивних умінь. Ґрунтується на самостійному застосуванні рефлексії в навчальній і професійній діяльності.

Варто наголосити, що дотримання даних етапів допоможе сформувати рефлексивні вміння, які здатні трансформуватися в рефлексивні навички, в результаті їхньої автоматизації під час багаторазового повторення, коли здобувачі вищої освіти виконуватимуть певну рефлексивну дію механічно, не

замислюючись над нею (Максименко, 2013, с. 34–35). Проте, рефлексивна компетентність включає не лише знання, вміння, навички, а й способи мислення, цінності, ставлення та інші якості, що визначають здатність успішно діяти в професійній та навчальній діяльності. З огляду на це, доречно розглянути етапи формування рефлексивної компетентності.

Зокрема, Л. Куєва визначає такі етапи формування рефлексивної компетентності:

- мотиваційно-цільовий – ознайомлення з можливостями розвитку рефлексії та рефлексивної компетентності, здатністю оцінювати в професійній діяльності власну позицію (методи: вирішення педагогічних завдань, рефлексивна бесіда та діалог);

- організаційно-діяльнісний – формування знань, умінь, навичок професійної діяльності з точки зору рефлексивної компетентності, засоби та способи її реалізації, формування самоставлення, вміння адекватно оцінювати себе, педагогічну ситуацію (методи: рефлексивний діалог, бесіда, кейс-метод, дидактична гра);

- рефлексивно-оцінний – використання рефлексивного практикума (рефлексивний тренінг, проєктивні вправи) (Куєва, 2016, с. 107).

Враховуючи зазначене вище, *визначаємо такі етапи формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій:*

- 1) *мотиваційно-орієнтаційний* – формування внутрішньої потреби в рефлексії та усвідомлення її значущості (застосування технологій педагогічного коучингу, проблемного навчання, акмеологічних технологій);

- 2) *когнітивно-інформаційний* – засвоєння знань про рефлексію, її види, прийоми та інструменти (використання кейс-технологій, розвитку критичного мислення, інформаційно-комунікаційних (електронних портфоліо, онлайн-рефлексивних платформ, блог-технологій, змішаного навчання));

3) *операційно-оцінний* – розвиток умінь і навичок рефлексивної діяльності на практиці, поглиблення самоаналізу та оцінювання результатів діяльності (використання технологій організації успішної діяльності, інтерактивних, тренінгових, проєктних, рефлексивних).

Погоджуємося з С. Литвиненко, В. Ямницьким стосовно того, що спеціально організоване навчання, яке ґрунтується на аналітичному осмисленні практичного досвіду є необхідним для формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. Важливими, на думку науковців, є навчальні стратегії з формування рефлексивної компетентності, які використовуються в теорії і практиці професійної підготовки: аналіз проблемних ситуацій; використання інтерактивних технологій; моделювання педагогічних ситуацій; застосування задачного підходу (Литвиненко, & Ямницький, 2014, с. 116).

Л. Харченко рекомендує включати до освітніх програм факультативи, спецкурси; використовувати форми організації рефлексивно-дослідницької, рефлексивно-дискусійної, рефлексивно-ігрової, рефлексивно-пошукової діяльності, рефлексивно-творчі, діалогово-спонукаючі, рефлексивно-діалогові методи навчання, проблемні методи викладу матеріалу, технології самооцінки та взаємооцінки, активних методів навчання, системно-діяльнісного, проблемно-діалогового, розвиваючого навчання, медіатехнології; створювати під час різних видів практик та на навчальних заняттях рефлексивне середовище; крім традиційних форм організації навчальної діяльності, застосовувати нестандартні: дискусії, семінари, проблемні лекції, рольові ігри, тренінги (Харченко, 2022, с. 90–92).

Цікаві методичні знахідки щодо формування рефлексивної компетентності здобувачів освіти в процесі професійної підготовки можна знайти в наукових дослідженнях В. Раскалінос, яка рекомендує формувати ціннісні орієнтації та вміння, які сприятимуть усвідомленню значення рефлексії в процесі педагогічної діяльності; пропонувати завдання для підвищення рівня мотивації до використання рефлексії в професійній

діяльності; розвивати уміння демонструвати власну рефлексивну позицію й реалізовувати рефлексивні навички; поповнювати знання майбутніх учителів початкової школи за рахунок використання інтерактивних засобів у освітньому процесі ЗВО; коригувати власні професійні дії, відповідно до отриманих результатів (Раскалінос, 2015, с. 40).

Імпонують погляди С. Литвиненко, В. Ямницького, які вважають ефективним засобом формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти супервізію – процес навчання майбутніх фахівців більш досвідченим колегою – супервізором, що спонукає їх до осмисленого й глибокого процесу професійного становлення. Науковці відзначають, що під час проходження супервізії майбутні фахівці навчаються аналізувати проблемні ситуації, здійснювати комплексну оцінку власної професійної компетентності, розвивають уміння визначати цілі (Литвиненко, Ямницький, 2014, с. 117).

На підтвердження сказаного, В. Зданюк пропонує дотримуватися наступних концептуальних положень для формування рефлексивної компетентності:

- здійснення процесу підготовки майбутніх педагогів на основі компетентнісно-діяльнісного підходу;
- основа процесу підготовки здобувачів вищої освіти – спеціально організована педагогічна рефлексія;
- забезпечення відповідності процесу формування рефлексивної компетентності процесу адекватній природі рефлексивної дії;
- гармонізація використання компетентнісно-діяльнісного і рефлексивно-діяльнісного підходів (Зданюк, 2009, с. 35).

Варто наголосити, що, на відміну від інших психічних феноменів, рефлексія є складним психологічним явищем, яке має високий рівень інтегративності. Результатом сформованості рефлексії є виникнення феномену свідомості, а рефлексивної компетентності – вміння майбутнього фахівця використовувати рефлексію в професійній діяльності (Мельничук,

2016, с. 113). Таким чином, *формування рефлексивної компетентності засобами інноваційних технологій – це організований освітній процес, що передбачає використання сучасних форм, технологій, методів, засобів і прийомів освітньої діяльності для розвитку в здобувачів вищої освіти здатності усвідомлювати, аналізувати, оцінювати й коригувати навчальну та професійну діяльність з метою забезпечення їхнього професійного зростання, саморозвитку та ефективної самореалізації.*

Важливими для нашого дослідження є переваги сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи, виокремлені О. Міщенею, О. Третьак. Йдеться про:

- аналіз результатів педагогічної діяльності з різних позицій;
- здатність до об'єктивної самооцінки;
- набуття вміння рефлексувати в реальному житті;
- усвідомлення здобутих знань і вмінь;
- порівняння свого сприйняття з поглядами, думками, почуттями інших, внесення корективів;
- здатність зрозуміти, осмислити особистісний та емоційний стан суб'єктів навчання та активно включити їх в освітній процес (Третьак, & Міщеня, 2020, с. 148, 150).

Отже, аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дав змогу систематизувати та конкретизувати зміст ключових понять, розмежувати суміжні категорії й уточнити їхні сутнісні характеристики, що забезпечує теоретичне підґрунтя для визначення ефективних підходів до формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти.

1.2. Структура та зміст рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти

Важливу роль в аналізі та переосмисленні професійного та особистісного досвіду відіграє рефлексивна компетентність, що найкращим чином сприяє стимулюванню розвитку, формуванню професійних стандартів та еталонів. Завдяки рефлексивній компетентності здобувачі вищої освіти можуть аналізувати, осмислювати й долати проблемні моменти, що дає змогу налагодити продуктивну особистісно-ситуативну взаємодію. Рефлексивна компетентність дозволяє майбутнім учителям початкової школи здійснювати самопізнання, саморегуляцію, самоконтроль, саморозвиток (Раскалінос, 2011, с. 179; Литвиненко, & Ямницький, 2014, с. 115; Соловей, & Чайковський, 2013, с. 223). Саме рефлексивна компетентність виступає важливою та необхідною складовою професійної педагогічної діяльності. Вона яскраво виявляється та реалізується в діяльності під час розв'язання професійних завдань (Бабаян, & Нор, 2014, с. 23; Литвиненко, & Ямницький, 2014, с. 115). Погоджуємося з А. Лесик, О. Поповою в тому, що рефлексивна компетентність є центральною характеристикою особистості та займає важливе місце в структурі загальних компетентностей, адже визначає успішність особистості в професійній діяльності (Лесик, & Попова, 2024, с. 1309).

Доречно розглянути функції, які реалізуються завдяки рефлексивній компетентності:

- породжувальна – передбачає формування духовного «Я» особистості;
- акмецентована – визначає нескінченність духовного поступу особистості та є духовним орієнтиром;
- самоутверджувальна – зумовлена емоційно привабливими та емоційно непривабливими викликами людського оточення та відповідями на них, допомагає створити цілісне «Я», духовно зміцнитися, самоутвердитися;

- самозахисна – сприяє збереженню свого «Я», коли цінності пройшли період становлення й набули стійкості;
- самоцінності – забезпечує вияв духовних цінностей, самосхвалення себе як носія цінностей, емоційне самооцінювання;
- консолідуюча – гармонізує внутрішню структуру суб'єкта, гармонійно об'єднуючи всі складові «Я»;
- душевного умиротворення – сигналізує про місце рефлексії в емоційній рівновазі або нерівновазі (Бех, 2011, с. 11–13).

Варто зазначити, що рефлексивна компетентність є компонентом рефлексивної культури, а рефлексивна культура – це найвищий рівень прояву компетентності та освіченості (Шилько, & Назаренко, 2022, с. 651). У дослідженнях О. Білоус, Т. Федірчик підкреслюється, що рефлексивна культура є системоутворюючим чинником професіоналізму, який включає сукупність способів самопізнання, здібностей, які реалізуються через спеціальні дії, спрямовані на досягнення якісних змін за допомогою їх переосмислення, визначення проблемних ситуацій, що виникають у педагогічному процесі (Федірчик, & Білоус, 2023, с. 177).

Імпонують погляди науковців (Ю. Бабаян, К. Нор, І. Остапенко), котрі зміст рефлексивної компетентності розкривають через комплекс компетенцій: рефлексивно-інтелектуальних, рефлексивно-особистісних, рефлексивно-комунікативних, рефлексивно-кооперативних. Розкриємо детальніше їхню сутність:

- рефлексивно-інтелектуальні – пов'язані з індивідуальною діяльністю та саморозвитком пізнавальних процесів;
- рефлексивно-особистісні – націлені на систематичний особистісний саморозвиток суб'єкта рефлексії;
- рефлексивно-комунікативні – визначають продуктивність внутрішньо-особистісних та міжособистісних комунікацій;

– рефлексивно-кооперативні – забезпечують налагодження партнерства в спільній діяльності (Бабаян, & Нор, 2014, с. 24–25; Остапенко, 2014, с. 55).

Вважаємо за доцільне коротко зупинитися на характеристиці типів рефлексії, адже через їхню сформованість виявляється та розвивається рефлексивна компетентність. Зокрема, Ю. Бабаян виокремлює такі типи рефлексії, в залежності від того, яка дійсність рефлексується й перетворюється людиною:

- особистісна – процес переосмислення власного «Я», його образів, вчинків як індивідуальності;
- інтелектуальна (когнітивна) – знання про об'єкт і способи дії з ним;
- кооперативна – знання про рольову структуру та колективну взаємодію;
- комунікативна – специфічна якість пізнання іншої людини, уявлення про її внутрішній світ, вчинки та їхні причини (Бабаян, 2016, с. 56–57).

Зазначимо, що Н. Гальчевська, Л. Матохнюк дотримуються такої самої позиції щодо визначення типів рефлексії, додаючи лише контекстну рефлексію, та акцентують увагу на рефлексивних вміннях як важливих компонентах рефлексії, адже завдяки ним відбувається реалізація рефлексивних знань. Відповідно до рефлексивних умінь, охарактеризуємо типи рефлексії:

- особистісна – вміння адекватно оцінювати свої якості, аналізувати сильні та слабкі сторони своєї особистості, порівнювати теперішній та минулий досвід, окреслюючи перспективи подальшого розвитку;
- інтелектуальна – вміння оцінювати власні інтелектуальні якості, відрізняти відоме від невідомого, знання від незнання;
- кооперативна – вміння порівнювати досягнення інших людей зі своїми власними, аналізувати та осмислювати процес та результати спільної діяльності;

- комунікативна – вміння оцінювати дії та думки інших людей, власні вчинки з точки зору оточуючих;

- контекстна – вміння реалізовувати рефлексію в професійній діяльності, усвідомлювати ставлення учнів до себе, прогнозувати й передбачити результати співпраці з учнями, узгоджувати свої професійні дії з діями колег, учнів, батьків, співставляти власні дії з предметною ситуацією (Гальчевська, & Матохнюк, 2022).

Важливими для нашого дослідження є типи особистісної рефлексії, запропоновані І. Бехом:

- регулятивна – самоактивність суб'єкта задля регулювання психічних процесів, у результаті концентрації уваги;

- синтезувальна – об'єднання духовних цінностей в «Я»-духовне;

- визначальна – осмислення суб'єктом свого «Я» з метою визначення змін у внутрішній особистісній структурі;

- створювальна – духовно-моральний розвиток особистості (Бех, 2012, с. 9).

У результаті опрацювання та аналізу наукових досліджень учених (Ю. Бабаян, І. Беґа, Н. Гальчевської, Л. Матохнюк), виокремлюємо такі *типи рефлексії*:

- *особистісно-ціннісна* – передбачає усвідомлення цінностей, переконань, мотивів, якостей і життєвих орієнтирів;

- *когнітивна* – орієнтована на усвідомлення, аналіз способів пізнання, стратегій розв'язання навчальних і професійних завдань;

- *процесуально-діяльнісна* – пов'язана з аналізом та осмисленням ходу діяльності, алгоритму дій, використаних методів і прийомів, визначення труднощів, що виникають у процесі роботи;

- *результативно-оцінювальна* – передбачає співвіднесення мети й результату, оцінювання досягнутих результатів;

- *комунікативно-соціальна* – виявляється в аналізі взаємодії з іншими, розумінні власної ролі у спілкуванні;
- *регулятивно-корекційна* – сприяє саморегуляції, забезпечує здатність вносити зміни у власну діяльність і поведінку, на основі рефлексивного аналізу;
- *перспективно-прогностична* – орієнтована на планування подальшого розвитку та самовдосконалення, прогнозування майбутніх дій і очікуваних результатів.

Варто зазначити, що рефлексивна компетентність є професійною якістю особистості, яка полягає в готовності та здатності до професійної рефлексії (Матохнюк, & Гальчевська, 2022, с. 21). Професійна рефлексія, в розумінні Ю. Бабаян, є співвіднесенням можливостей свого «Я», себе з уявленнями про обрану професію та вимогами до неї (Бабаян, 2016, с. 56–57). В. Раскалінос стверджує, що структура та зміст професійної компетентності визначається належністю до певних типів професій та специфікою професійної діяльності, що виконується (Раскалінос, 2011, с. 177).

Зауважимо, що в сучасній науці виокремлюють особливий вид рефлексії – педагогічну – процес аналізу професійної проблеми, в результаті якого з’являються нові перспективи її розв’язання та особистісно забарвлене осмислення сутності проблеми. «Педагогічна рефлексія, – стверджують Ю. Бабаян, К. Нор, – дає можливість педагогу подивитися на свою працю з позиції іншої людини та сформувані відповідне ставлення до своєї проблеми» (Бабаян, & Нор, 2014, с. 23).

Доречно зауважити, що в наукових дослідженнях немає усталеного й однозначного підходу до визначення структури рефлексивної компетентності, у зв’язку з чим зосередимося саме на розгляді цього питання. Наголосимо, що будь-яка компетентність у своїй структурі містить такі компоненти: комплекс знань, умінь, навичок; уміння використовувати засвоєні знання в практичній діяльності; постійне оновлення знань; відповідність певним стандартам; особистісне та професійне

самовдосконалення; креативний підхід до вирішення життєвих, професійних, особистих проблем; поглиблене знання певних проблем. Однак, крім зазначених компонентів, компетентність обов'язково містить досвід практичного використання знань, рівень умінь, знання наслідків конкретного способу впливу (Бабаян, & Нор, 2014, с. 22–23).

На переконання Ю. Бабаян, рефлексивна компетентність складається зі знань щодо процесів актуалізації, розгортання рефлексії задля реалізації рефлексивної культури в плані осмислення стереотипів мислення та їх подолання, утворення нових змістів професійної свідомості задля самовдосконалення та саморозвитку професійної діяльності (Бабаян, 2016, с. 56). Подібної думки притримується В. Раскалінос, яка зазначає, що склад рефлексивної компетентності включає знання щодо процесів актуалізації особистості; реалізацію рефлексивних здібностей; утворення нового змісту. У структурі рефлексивної компетентності науковиця виокремлює такі типи рефлексії:

- комунікативний – розуміння внутрішнього світу іншої людини, психологічних чинників її діяльності та міжособистісних відносин;
- кооперативний – знання принципів рольової диференціації та позиційної побудови взаємодії в колективі;
- інтелектуальний – знання про об'єкти діяльності та методи взаємодії з ними, уміння осмислювати й відстежувати процес власного мислення;
- особистісний – уявлення про власну поведінку та міжособистісні відносини, свій образ як неповторної особистості (Раскалінос, 2011, с. 180).

Досліджуючи структуру рефлексивної компетентності, І. Назаренко, Ю. Шилько визначають у ній такі взаємопов'язані складники: уявлення про образ власного «Я», відносини та свої вчинки; знання про організацію колективної взаємодії та рольові функції; знання про способи взаємодії з об'єктами, здатність відслідковувати хід інтелектуальної діяльності; уявлення про внутрішній світ людини (Шилько, & Назаренко, 2022, с. 651).

Обґрунтовані структурні компоненти рефлексивної компетентності й у дисертаційному дослідженні І. Остапенко, яка звертає увагу на систему знань про шляхи розв'язання проблем, які можуть виникати під час особистісної взаємодії; уявлення про себе та інших; навички та вміння саморегуляції в різних ситуаціях; ставлення до проблемних ситуацій; готовність до застосування досвіду в реальних ситуаціях (Остапенко, 2014, с. 55).

Характеризуючи структуру рефлексивної компетентності, І. Назаренко, Ю. Шилько визначають компоненти змісту рефлексії через такі процеси: звернення назад; самопізнання внутрішніх психічних станів, актів, якостей; осмислення та аналіз, на основі життєвого досвіду, соціальних реалій в процесі соціалізації (Шилько, & Назаренко, 2022, с. 650).

Аналізуючи структуру рефлексивної компетентності, С. Литвиненко, В. Ямницький орієнтувалися на загальноприйнятій позиції виокремлення компонентної структури в освіті та визначили такі складники:

- мотиваційний – готовність до прояву компетентності;
- емоційно-вольовий – регуляція процесу і результату прояву компетентності;
- когнітивний – знання змісту компетентності;
- ціннісно-смісловий – ставлення до об'єкта застосування та змісту компетентності;
- поведінковий – досвід прояву компетентності в різних ситуаціях, у тому числі й нестандартних (Литвиненко, & Ямницький, 2014, с. 116).

По-іншому визначає структурні компоненти рефлексивної компетентності І. Ульяніч, а саме:

- мотиваційний – готовність до прояву рефлексивної компетентності;
- когнітивний – знання, навички, вміння, які стосуються змісту рефлексивної компетентності;
- змістово-операційний – ставлення до об'єкту застосування рефлексивної компетентності та її змісту;

– рефлексивно-регулятивний – емоційно-вольова регуляція процесів рефлексивної компетентності (Ульяніч, 2009, с. 50).

Цікавою в даному контексті є структура прогнозувально-рефлексивної компетентності, запропонована Т. Григоренко, Л. Руденко. Дослідниці визначають такі складники: вміння визначати траєкторію розвитку молодшого школяра; вміння проєктувати, планувати організацію освітнього процесу; вміння здійснювати індивідуальний розвиток учня (Руденко, & Григоренко, 2019, с. 227).

Погоджуємося з О. Герасимовою, О. Малихіним стосовно того, що компонентна структура рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти включає рефлексивні вміння; готовність та здатність до рефлексивної діяльності; актуалізований та набутий, в здійснюваній професійній діяльності, досвід рефлексії, який ґрунтується на мотиваційно-ціннісній основі; поновлювані знання про функціонально-структурну, психолого-педагогічну сутність рефлексивної діяльності та рефлексії загалом (Малихін, & Герасимова, 2015).

Викликають інтерес для нашого дослідження погляди В. Желанової щодо визначення структурних компонентів рефлексивної компетентності майбутніх педагогів. Зокрема, дослідниця керується двома позиціями: типами педагогічної рефлексії та структурно-діяльнісною ознакою. Згідно першої позиції, складовими даного феномену є інтелектуальна, особистісна, комунікативна, кооперативна рефлексія, які поєднуються в контекстній рефлексії. Щодо другої позиції, яка обґрунтовується особливостями психологічної структури діяльності та включає такі категорії, як мету, мотиви, потреби, операції, дії, рефлексивна компетентність складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного компонентів (Желанова, 2020, с. 18).

У якості структурних компонентів професійної рефлексії здобувачів вищої освіти М. Косцова визначає рівень сформованості психічних

регуляторів діяльності: образу власносуб'єктних відносин (ототожнення з професійною реальністю в даний час та в майбутньому, усвідомлення майбутнім педагогом себе та своїх мотивів) та образу суб'єктно-об'єктних відносин (усвідомлення своїх функціональних можливостей, відповідно до професійної діяльності, наявність професійних знань, умінь, навичок, прогностичні здібності, професійна компетентність) (Косцова, 2013, с. 14).

З метою виокремлення компонентів рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти, нами було здійснено аналіз структурних складових означеної компетентності різних науковців, результати якого подано в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Структурні компоненти рефлексивної компетентності

Автор	Структурні компоненти
Ю. Бабаян, К. Нор (2014)	Особистісний, інтелектуальний, кооперативний, комунікативний
О. Білоус, Т. Федірчик (2023)	Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-особистісний
Н. Гальчевська, Л. Матохнюк (2022)	Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний
В. Желанова (2020)	Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний
Л. Куева (2016)	Аксеологічний, когнітивно-операційний, емоційно-оцінний, рефлексивно-коригуючий
І. Назаренко, Ю. Шилько (2022)	Когнітивний, операційний, особистісно-мотиваційний
В. Раскалінос (2011)	Когнітивний, операційний, особистісно-мотиваційний
О. Савченко (2016)	Інформаційний, інструментальний, оцінно-мотиваційний, поведінковий
І. Ульяніч (2009)	Мотиваційний, когнітивний, ціннісно-смысловий, рефлексивно-регулятивний

Джерело: систематизовано автором дослідження.

У результаті вивчення різних наукових підходів до виокремлення структурних компонентів рефлексивної компетентності, можна зазначити, що більшість дослідників одностайні у віднесенні до її складу мотиваційно-

ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного компонентів. Варто акцентувати увагу й на тому, що зміст рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначається специфікою педагогічної діяльності та включає внутрішнє бажання, знання й вміння аналізувати педагогічні ситуації, оцінювати ефективність власних методів навчання й виховання, прогнозувати результати педагогічного впливу та коригувати професійну поведінку. З огляду на це, визначаємо такі взаємообумовлені та взаємопов'язані структурні складові даного феномену, як: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. Розглянемо докладніше зміст і призначення кожного з компонентів.

Мотиваційний компонент передбачає наявність у майбутніх учителів початкової школи установок, стійких мотивів, ціннісного відношення до рефлексивної діяльності. Саме від мотивів залежить рефлексивна діяльність, її ефективність та перебіг, адже вони стимулюють активність здобувачів вищої освіти, активізують їхні особистісні смисли. Мотиви сприяють розвитку внутрішніх механізмів активності, спонукають до покращення самоорганізації (Городиська, 2015, с. 30). Мотиви, на переконання В. Раскалінос, мають сприяти усвідомленню здобувачами вищої освіти суспільної та особистісної значущості рефлексивної діяльності та реалізуються через компетенції соціальної взаємодії, самоактуалізації, саморегуляції, самовдосконалення (Раскалінос, 2011, с. 181). В. Желанова наголошує на тому, що мотиви мають бути пов'язані з внутрішньою потребою майбутніх педагогів до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення. Майбутні фахівці мають вміти пізнавати інших та розуміти й усвідомлювати сприйняття себе іншими. Погоджуємося з науковицею в тому, що мотивація має характеризуватися усвідомленістю, стійкістю, фіксованістю (Желанова, 2020, с. 18; Желанова, 2017, с. 120).

Серед форм позитивного ставлення до рефлексивної діяльності О. Городиська визначає: гнучкість використання засвоєних знань та

сформованих умінь, цілеспрямовані пізнавальні дії, бажання систематично здійснювати рефлексивну діяльність (Городиська, 2015, с. 31).

Зазначимо, що з навчально-пізнавальними потребами пов'язана здатність майбутніх учителів початкової школи усвідомлювати мотиви своїх вчинків та дій, аналізувати поставлені цілі в навчальній та позанавчальній діяльності (Малихін, & Герасимова, 2015).

Варто підкреслити й трансформацію мотиваційних аспектів феномену рефлексивної діяльності. Зокрема, мотиви трансформуються в потреби у рефлексивній діяльності, потреби – в рефлексивні установки, рефлексивні установки – в ціннісне ставлення (Желанова, 2017, с. 119). Сучасні науковці (І. Брюховецька, В. Мізюк, Т. Цегельник) надають важливого значення даному компоненту, адже без мотивації рефлексивна компетентність не буде сформована, а вона виступає базисом метапізнання, яке є необхідним для розуміння себе та саморегуляції освітньої діяльності (Цегельник, Брюховецька, & Мізюк, 2025, с. 170).

Когнітивний компонент – характеризується сукупністю знань майбутніх учителів початкової школи про рефлексію, методи самоаналізу, взаємодію з іншими, власну індивідуальність. «Без усвідомлених та глибоких знань про способи та предмет здійснення рефлексії, – підкреслює О. Городиська, – неможливе успішне здійснення рефлексивної діяльності» (Городиська, 2015, с. 31). Поділяємо думку О. Герасимової, О. Малихіна стосовно того, що засвоєні знання про сутність рефлексії, інтелектуальні здібності, здатність розпізнавати проблему сприяють розширенню когнітивної площини рефлексивних умінь здобувачів вищої освіти, які лежать в основі рефлексивної компетентності. Науковці стверджують, що від повноти й глибини знань майбутніх учителів початкової школи щодо сутності рефлексії, її ролі в особистісному розвитку, залежить формування рефлексивних умінь. «Знання про рефлексію, – зазначають О. Герасимова, О. Малихін, – необхідні для обґрунтованих дій, визначення чинників становлення гармонійної особистості» (Малихін, & Герасимова, 2015).

Головними групами знань про рефлексію є психолого-педагогічні, дидактико-технологічні, теоретико-методологічні (самостійність оцінних суджень; досвід творчої діяльності: вміння формулювати гіпотези, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, визначати проблеми; осмисленість та системність знань; оволодіння розумовими операціями) (Городиська, 2010, с. 46).

Важливими для нашого дослідження є структурні складові системи знань про рефлексію, запропоновані О. Савченко:

- знання фактичного матеріалу про рефлексію – сутність поняття «рефлексія», її мета, умови виникнення, форми рефлексії, здібності, необхідні для виконання рефлексивних дій;

- знання про засоби формування знань про рефлексію, засоби регулювання та актуалізації рефлексивних форм активності, рефлексивні прийоми, засоби розвитку рефлексивних умінь;

- розуміння знань про рефлексію; мотивів, які актуалізують рефлексивні форми активності; сфер її застосування; переваг, які отримуються в результаті високорозвинених рефлексивних здібностей (Савченко, 2014, с. 86).

На переконання Ю. Кофанової, когнітивний компонент сприяє уникненню мисленнєвих викривлень, зниженню когнітивного дисонансу, завдяки розвитку метапізнання та когнітивної гнучкості (Кофанова, 2025, с. 92).

Діяльнісний компонент – передбачає оволодіння здобувачами вищої освіти сукупністю рефлексивних умінь: аналізувати власні дії, визначати причини своїх помилок, порівнювати різні засоби розв'язання завдань, коригувати поведінку й навчальну та професійну діяльність. Погоджуємося з О. Савченко в тому, що завдяки сформованості рефлексивних умінь, зростає ефективність рефлексивного досвіду на когнітивному рівні. Цінність для

нашого дослідження має класифікація рефлексивних умінь, запропонована науковицею:

- постановка рефлексивного завдання – вміння чітко визначати рефлексивну задачу та предмет рефлексивного аналізу, фіксувати труднощі у процесі розв’язання завдання, проводити аналіз інформації, поданої в задачі, формулювати очікування;

- вміння аналізувати умови застосування рефлексивних актів – висувати здогадки щодо причин помилок, усвідомлювати власні емоції та підстави власних оцінок, перевіряти їхню об’єктивність, виокремлювати окремі операції та дії, аналізувати наявні знання та вміння на предмет невідповідності новим умовам;

- вміння обирати засіб вирішення завдання – визначати декілька шляхів розв’язання поставленої задачі, аналізувати причини власних дій, гальмувати імпульсивні рішення, порівнювати засоби вирішення завдання та обирати найкращі з них, прогнозувати ефективність обраного засобу;

- вміння застосовувати обраний прийом – встановлювати подібність певних операцій та дій, контролювати перебіг процесів завдяки усвідомленню порядку дій, описувати результати рефлексивних актів;

- вміння оцінити отриманий результат – перевіряти отримані результати рефлексії, оцінювати результати ефективності рефлексивних актів, формулювати оцінні судження (Савченко, 2014, с. 87).

Варто зазначити, що даний компонент реалізується через засоби діяльності та компетенції пізнавальної діяльності, нестандартні рішення, створення та розв’язання проблемних ситуацій. Базовими рефлексивними операціями є аналіз, порівняння, диференціація, інтеграція, інтерпретація підструктур «Я». Результатами рефлексії виступає новий образ «Я», на основі якого коригуються дії та здійснюється саморегуляція (Раскалінос, 2011, с. 181; Малихін, & Герасимова, 2015).

В. Желанова наголошує, що від розвитку діяльнісного компоненту залежить зміна вмінь, які переходять від інтелектуального та особистісного типу рефлексії до комунікативного і кооперативного. Рефлексія, яка спрямована на себе, розширюється рефлексією, спрямованою на інших (Желанова, 2017, с. 119). Погоджуємося з Ю. Кофановою в тому, що завдяки діяльнісному компоненту забезпечується практична реалізація результатів мотиваційної, когнітивної рефлексії. Взаємодія мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів сприяє функціонуванню рефлексивної компетентності як системи саморегуляції (Кофанова, 2025, с. 92). Компоненти рефлексивної компетентності розвиваються поступово та ускладнюються (Желанова, 2017, с. 119).

У результаті аналізу наукових джерел, було конкретизовано компоненти, дібрано до кожного з них критерій сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти, а саме: *аксіологічно-мотиваційний, змістово-пізнавальний, процесуально-оцінний*. Розкриємо їхній зміст.

Аксіологічно-мотиваційний критерій – характеризує відношення майбутніх учителів початкової школи до рефлексії як особистісної, професійної цінності та рівень їхньої внутрішньої мотивації до самопізнання, самоаналізу й саморозвитку. Варто зауважити, що ядром особистості є ціннісно-мотиваційна сфера, яка включає взаємопов'язану систему спонукань, сенсів, прагнень, цінностей, які визначають спрямованість діяльності. Важливою ціннісно-мотиваційною рисою особистості виступає потреба в самоактуалізації, яка й характеризує успішний професійний розвиток (Куєва, 2016, с. 35–36).

Зазначимо, що здобувачі вищої освіти мають трансформувати знання про рефлексивну діяльність у цінності та виявляти емоційно-ціннісне відношення до неї. Поділяємо думку Н. Оксентюк та вважаємо, що рефлексія має сприйматися майбутніми фахівцями як цінність, адже не лише потрібні

знання, вміння систематизувати їх, а й вміння мислити, аналізувати. Науковиця зауважує, що за допомогою рефлексії відбувається здійснення співвіднесення своїх цінностей, думок, свідомості з загальнолюдськими цінностями, відносинами інших людей (Оксентюк, 2008, с. 142, 144). «Рефлексія ж має насамперед забезпечувати піклування про єдину велику смисло-ціннісну мету – справжню духовність», – зауважує І. Бех (Бех, 2011, с. 13).

Погоджуємося з В. Желановою в тому, що ціннісне ставлення до рефлексії є особистісним утворенням майбутніх учителів початкової школи та характеризується стійкістю, вагомою значущістю, усвідомленим та позитивним ставленням до рефлексивної діяльності. Тобто здобувачі вищої освіти мають усвідомлювати її необхідність, сенс, цінність та надавати їй особливого смислу (Желанова, 2020, с. 18–19). Ціннісно-рефлексивний підхід до освітнього процесу, сприяє тому, що ціннісні орієнтири стануть внутрішніми принципами (Дідук, 2020, с. 174).

Таким чином, аксіологічно-мотиваційний критерій відображає внутрішню спрямованість здобувачів вищої освіти на рефлексію як особистісну цінність і необхідну умову професійного становлення.

Змістово-пізнавальний критерій – один із важливих критеріїв оцінювання рівня сформованості рефлексивної компетентності, який відображає обсяг, глибину та усвідомленість знань здобувачів вищої освіти про рефлексію та власну навчально-педагогічну діяльність. Змістово-пізнавальний критерій, на наше переконання, характеризується: розумінням сутності рефлексії та рефлексивної компетентності, наявністю теоретичних знань про види, функції, механізми та етапи рефлексії, методи самоаналізу.

Варто підкреслити, що означений критерій безпосередньо пов'язаний із процесами пізнання, усвідомлення та відображає не просто наявність знань, а глибину їх осмислення. Саме завдяки пізнанню майбутні учителі початкової школи усвідомлюють, що таке рефлексія, розуміють, навіщо вона потрібна, можуть пояснити власні дії та їх результати, роблять висновки зі свого досвіду. А. Левкін, Р. Левкіна, А. Ряснянська зазначають, що феномен

рефлексії полягає в тому, що здобувачі вищої освіти спрямовують пізнання на самих себе, стаючи об'єктом пізнання для себе (Левкін, Левкіна, & Ряснянська, 2021, с. 42).

Без розуміння механізмів пізнання, розумової діяльності, майбутні педагоги не зможуть оволодіти тими знаннями, які вони здобули. Спрямованість свідомості на пізнання самого себе дає можливість усвідомити власні психічні стани та процеси, свої навчальні можливості та здібності, порівняти їх з вимогами навчальної діяльності, здійснювати самопостереження в процесі рефлексивної діяльності з метою самоконтролю й саморегуляції, аналізувати результати навчальної діяльності, формувати адекватну самооцінку (Щеглова, 2011, с. 293; Веждел, & Федорчук, с. 203–204). Отже, змістово-пізнавальний критерій відображає інтелектуальну основу рефлексивної компетентності та готовність здобувачів вищої освіти до свідомого самопізнання.

Процесуально-оцінний критерій – характеризує здатність майбутніх учителів початкової школи здійснювати рефлексивну діяльність у процесі навчання та професійної підготовки, а також оцінювати й коригувати власні дії, результати та особистісний розвиток. Імпонує думка А. Левкіна, Р. Левкіної, А. Ряснянської, які наголошують на важливості сформованості рефлексивної компетентності, яка допомагає здобувачам вищої освіти взяти на себе відповідальність за встановлення мети та оцінку прогресу в їх досягненні (Левкін, Левкіна, & Ряснянська, 2021, с. 40).

Науковці підкреслюють, що вміння здійснювати цілісний оцінювальний процес характеризується високим рівнем самопізнання та передбачає наявність умінь ставити мету, завдання, цілі діяльності, порівнювати цілі та результати цієї діяльності, визначати причини успіхів та невдач. «Рефлексивність і оцінювання, – зазначають Н. Лобач, М. Саєнко, О. Сілкова, – виступають ключовим компонентом зрілості особистості» (Лобач, Саєнко, & Сілкова, 2021, с. 190).

Важливу роль у розвитку рефлексії та підвищенні вмотивованості до навчання відіграє самооцінювання. Аналізуючи власні досягнення та невдачі,

здобувачі вищої освіти матимуть змогу досягнути кращих результатів. Саме самооцінювання є потужним стимулом до систематичної та поетапної роботи з формування необхідних умінь і навичок. Мотивоване самооцінювання допомагає відслідковувати траєкторію особистісного зростання та правильно розставляти пріоритети (Чехратова, 2019, с. 194–195).

Для нашого дослідження цінними є судження О. Мамона, який наголошує на необхідності не тільки навчання здобувачів вищої освіти адекватно оцінювати власну навчальну, професійну діяльність, але й формування в них уміння використовувати способи корекції своєї діяльності, визначати власні помилки та встановлювати причини їхнього виникнення. Науковець доводить, що самооцінка і самоконтроль є важливими для порівняння отриманих результатів та очікуваних, планування, організації, формулювання висновків виконаної роботи. Без уміння оцінювати власну діяльність самотійна робота майбутніх учителів початкової школи буде не результативною (Мамон, 2012, с. 210). Таким чином, процесуально-оцінний критерій відображає практичну реалізацію рефлексії та вміння оцінювати власні дії, рішення й результати на різних етапах діяльності.

Кожен критерій розкривається через комплекс відповідних показників – конкретних проявів критерію, які підтверджують рівень його сформованості. Компоненти, критерії та показники сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти подані в табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Компоненти, критерії та показники сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційний	Аксіологічно-мотиваційний	– усвідомлення цінності рефлексії; – внутрішня потреба до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення
Когнітивний	Змістово-пізнавальний	– розуміння сутності рефлексії; – знання методів самоаналізу
Діяльнісний	Процесуально-оцінний	– уміння аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність;

		– здатність оцінювати результати власної діяльності
--	--	---

Джерело: розроблено автором дослідження.

Отже, зміст рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначається специфікою педагогічної діяльності, а структура рефлексивної компетентності має багатокomпонентний характер і охоплює взаємопов'язані складники, зокрема: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. Зазначені структурні компоненти рефлексивної компетентності є взаємопов'язаними, що забезпечує цілісність і динамічність цього утворення, а рівень його сформованості безпосередньо впливає на якість професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи та їхню готовність до інноваційної педагогічної практики. Визначені компоненти, критерії та показники рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти зумовлюють необхідність розроблення комплексної системи діагностики, яка дасть змогу встановити рівні сформованості рефлексивної компетентності, що буде апробовано й обґрунтовано в третьому розділі дисертаційного дослідження.

1.3. Інноваційні технології в системі теоретико-педагогічного аналізу

Основне завдання сучасної вищої освіти полягає в підготовці конкурентоспроможного фахівця, здатного до усвідомлення професійної діяльності, систематичного самовдосконалення та саморозвитку. З огляду на це, вагомого значення набуває реалізація компетентнісної моделі підготовки, у межах якої здобувач вищої освіти розглядається як активний суб'єкт освітнього процесу, здатний осмислювати власну навчальну й професійну діяльність, визначати сильні та слабкі сторони, коригувати індивідуальні стратегії навчання. Тому, використання інноваційних технологій створить

сприятливі умови для формування рефлексивної компетентності через співпрацю, активну діяльність, зворотний зв'язок і самооцінювання.

Зауважимо, що в Україні інноваційна діяльність регламентується низкою нормативно-правових документів: Стратегією розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року (від 10 липня 2019 р. № 526-р) (2019), Законом України «Про інноваційну діяльність» (України, З., 2002), Положенням «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (від 07 листопада 2000 р. № 522) (2000), в яких визначаються державні пріоритети інноваційного розвитку та підкреслюється важливість здійснення інноваційної освітньої діяльності в системі освіти.

Варто акцентувати увагу на чинниках, які актуалізують необхідність розробки та впровадження інноваційних технологій в освітній процес ЗВО:

- потреби держави національно-економічного характеру в підготовці молоді до життя, що зумовлює необхідність формування в здобувачів вищої освіти вмінь та навичок: гнучко адаптуватися в життєвих ситуаціях, формулювати проблеми та знаходити найбільш раціональні шляхи їх розв'язання, критично та творчо мислити, самостійно працювати над собою, застосовувати знання в повсякденному житті;
- необхідність запровадження дистанційного навчання в умовах воєнного стану в Україні;
- створення умов для збереження фізичного та психічного здоров'я, розвитку особистісного потенціалу здобувачів вищої освіти (Аніщенко, & Яковець, 2007, с. 6–7).

З огляду на предмет нашого дослідження, постає потреба в чіткому визначенні змісту ключових понять, як-от: «інновація», «технологія», «інноваційна технологія».

У «Словнику-довіднику» Н. Козирєвої поняття «інновація» визначається як «створення, використання, поширення чогось нового; перетворення нових способів людської життєдіяльності в соціально-культурні норми і зразки, що забезпечують їхнє закріплення, інтеграцію,

інституційне оформлення в культурі суспільства» (Козирєва, 2018, с. 23). «Великий тлумачний словник сучасної української мови» В. Бусла пояснює інновацію як нововведення, комплекс заходів, націлених на впровадження нових технологій, винаходів, нової техніки (Бусел, 2005, с. 506).

По-іншому представлена дефініція терміну в «Словнику із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості» В. Рибалки: «інновація – новостворені і вдосконалені послуги, продукція, конкурентоздатні технології, організаційно-технічні рішення адміністративного, виробничого характеру, що покращують якість соціальної сфери та виробництва» (Рибалка, 2016, с. 107). І. Дичківська трактує інновацію як новий підхід, використання з іншою метою відомого, створення якісно нового; оновлення, зміну (Дичківська, 2004, с. 21).

Таким чином, науковці розглядають поняття «інновація» у таких вимірах: як нововведення, створення чогось нового, новостворені технології, новий підхід. У нашому розумінні, *інновація – це цілеспрямоване впровадження нових технологій, ідей, підходів у практику діяльності, що забезпечує позитивні якісні зміни, підвищує ефективність процесу та сприяє розвитку його учасників.*

Характеризуючи інновацію як системне утворення, О. Дубасенюк зоосереджує увагу на її інтегральних якостях, зокрема, таких як інноваційна діяльність, інноваційний процес, інноваційне середовище, інноваційний потенціал (Дубасенюк, 2009, с. 14).

Для нашого дослідження важливою є класифікація інновацій, запропонована О. Антоною, згідно якої всі інновації поділяються на такі різновиди:

- за провідною діяльністю – управлінські, виховні, освітні, педагогічні;
- за характером внесених змін – комбінаторні, радикальні, модифікуючі;

– за джерелом виникнення – зовнішні, внутрішні (Антонова, 2014, с. 35–36).

З огляду на запропоновану класифікацію, у рамках нашого дослідження, інтерес викликають педагогічні інновації. Розглянемо сутність поняття «педагогічні інновації». Зокрема, «Словник базових понять з курсу «Педагогіка»» О. Антонової пояснює інновацію педагогічну в трьох значеннях: як цілеспрямовану зміну, що вносить елементи нового в освітнє середовище, які сприяють покращенню освітньої системи в цілому та окремих компонентів, частин; як процес удосконалення й оптимізації існуючого, внесення нового; як виникнення й накопичення різних ініціатив, нововведень, що в сукупності призводять до суттєвих змін у освітньому процесі, трансформації його якості та змісту (Антонова, 2014, с. 35).

У розумінні М. Малярова, В. Христича, Р. Шевченко, педагогічні інновації – це перспективні нові підходи, процеси, тенденції в розвитку сучасної вищої освіти, які базуються на поєднанні теорії з практикою, наукової та освітньої діяльності, диференціації та інтеграції сучасних знань, вузькопрофільної спеціалізації з фундаментальною підготовкою фахівців та націлені на удосконалення, модернізацію, підвищення ефективності та якості сучасного освітнього процесу (Маляров, Христич, & Шевченко, 2024, с. 3). О. Аніщенко, Н. Яковець розглядають педагогічні інновації як нововведення, які запроваджуються на сучасному етапі розвитку освіти; залучення нового до педагогічних систем (Аніщенко, & Яковець, 2007, с. 21).

На думку Н. Волкової, інновація освіти є цілеспрямованим процесом часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, форм, технологій, методів, навчання й виховання, адаптації освітнього процесу до нових вимог (Волкова, 2007, с. 459). І. Дичківська характеризує інновації в навчанні як освітню та навчальну діяльність, націлену на динамічні зміни в навколишньому світі, яка ґрунтується на розвитку творчих здібностей, різних форм мислення, соціально-адаптаційних можливостей особистості (Дичківська, 2004, с. 9). Будемо розглядати поняття «педагогічні інновації» як

цілеспрямований процес створення, вдосконалення та впровадження нових педагогічних технологій, методів навчання, які забезпечують підвищення якості освіти та всебічний розвиток особистості здобувачів вищої освіти.

У межах нашого дослідження особливий інтерес викликає класифікація педагогічних інновацій, на якій зосереджують увагу О. Аніщенко, Н. Яковець:

- від сфери реалізації – інновації в змісті освіти, у технологіях навчання й виховання, в організації педагогічного процесу, в управлінні освітою, в освітній екології;
- від інноваційного потенціалу – комбінаторні, модифікаційні (локальні),
- радикальні (фундаментальні, глобальні, базові);
- від способу здійснення інновацій – стихійні, спонтанні або випадкові; систематичні, планові;
- від характеру походження – внутрішні, зовнішні (Аніщенко, & Яковець, 2007, с. 21–22).

У нашому дослідженні зосереджуватимемо увагу на інноваціях залежно від сфери реалізації, а саме – інноваціях у технологіях навчання й виховання. Тому варто з'ясувати дефінітивну характеристику поняття «технологія». Так, термін «технологія» (з грецького *techne* – майстерність, мистецтво, уміння, *logos* – поняття, вчення) означає знання про майстерність (Аніщенко, & Яковець, 2007, с. 9). Сучасні дослідники (М. Маляров, В. Христич, Р. Шевченко) переконані, що «технологія – це усвідомлена майстерність, усвідомлене практичне мистецтво» (Маляров, Христич, & Шевченко, 2024, с. 6). Н. Наволокова пояснює значення поняття «технологія» як «форму реалізації людського інтелекту, зосередженого на розв'язанні важливих проблем буття» (Наволокова, 2009, с. 6). У розумінні А. Нісімчука, О. Падалки, О. Шпака, технологія – це діяльність, яка найкращим чином характеризує об'єктивні закони предметної сфери, що сприяє забезпеченню

відповідності поставленим цілям результату діяльності (Нісімчук, Падалка, & Шпак, 2000, с. 6–7). Цікавим визначенням даного поняття є тлумачення І. Прокопенка, згідного якого йдеться про опис оптимально організованої та досконалої, майстерно здійсненої професійної діяльності (Прокопенко, 2018, с. 78). Тракуємо термін *«технологія»* як *цілісну систему науково обґрунтованих методів, прийомів, способів і засобів діяльності, що забезпечує поетапне та ефективне досягнення поставленої мети.*

Послугуючись напрацюваннями А. Анджеєвської, Ю. Беднарика, О. Янкович, варто зауважити на різноманітних класифікаціях технологій. Зокрема, науковці виокремлюють такі види: педагогічні технології, технології навчання, технології управління, технології виховання, соціально-виховні технології, освітні технології, інформаційні технології (Янкович, Беднарик, & Анджеєвська, 2015, с. 5–6). Коротко охарактеризуємо їх.

Освітні технології передбачають моделювання, планування, проектування, прогнозування стратегій розвитку системи освіти, основних етапів, способів, організаційних форм, визначення перспектив та результатів освітнього процесу. Освітніми технологіями є освітні закони, концепції виховання й навчання, освітні системи (Аніщенко, & Яковець, 2007, с. 11–12).

Порівнюючи освітні та педагогічні технології, дослідники наголошують на суттєвій різниці між ними. Так, освітні технології показують стратегії розвитку освіти, а педагогічні технології втілюють тактику її реалізації в освітньому процесі, шляхом запровадження моделей цього процесу. Освітні технології включають педагогічні, інформаційно-комунікаційні, соціально-виховні технології (Аніщенко, & Яковець, 2007, с. 12; Янкович, Беднарик, & Анджеєвська, 2015, с. 6).

Аналіз праць О. Хващевської дає змогу стверджувати, що термін «освітня технологія» є ширшим, ніж «педагогічна технологія», тому що освіта передбачає, крім педагогічних, ще й економічні, соціально-політичні, управлінські, культурологічні, психолого-педагогічні аспекти. Педагогіка

акцентує увагу на навчанні та вихованні, а освіта ще й на розвитку (Хващеська, 2017, с. 20).

Незалежно від освітнього компоненту, педагогічній технології притаманні закономірності та загальні риси освітнього процесу. Педагогічна технологія може містити спеціалізовані технології з інших галузей знань, зокрема, валеологічні, інформаційні тощо. До педагогічних технологій належать виховні технології, навчальні технології та технології управління (Пехота, Кіктенко, & Любарська, 2001, с. 23; Янкович, Беднарик, & Анджеєвська, 2015, с. 6).

Таким чином, можемо зробити висновок, про взаємозв'язок та ієрархію понять «технологія». Найширше поняття – «освітні технології», яке містить «педагогічні технології», до яких входять «навчальні», «виховні» та «управлінські» технології. Рівні функціонування технологій освітнього процесу представлено на рис. 1.1.

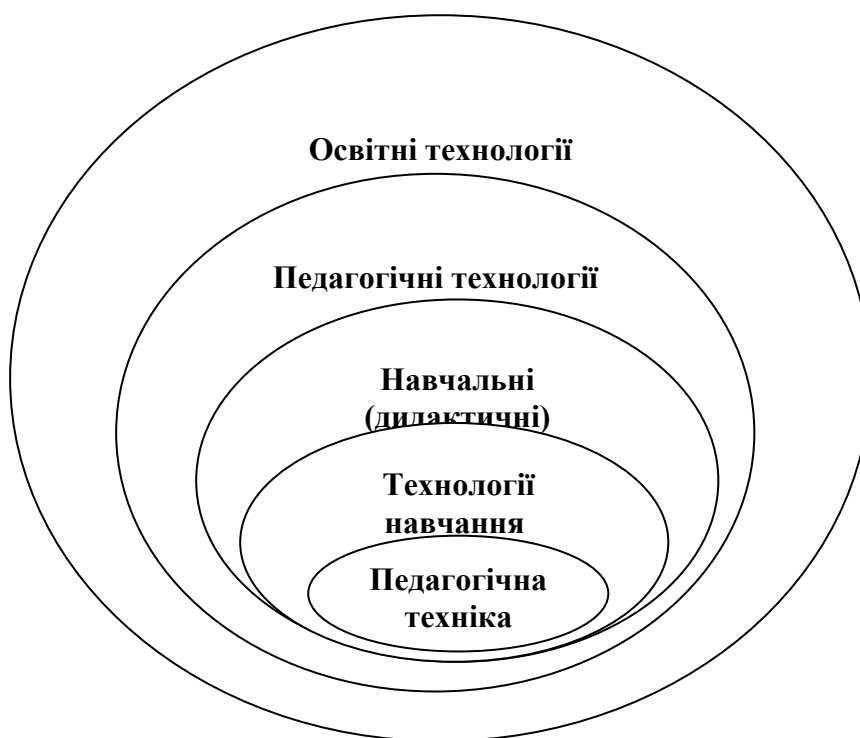


Рис. 1.1. Рівні функціонування технологій освітнього процесу (Буркова, 2001).

З огляду на предмет дослідження, інтерес викликають педагогічні технології. Тому, для ґрунтовного осмислення проблематики нашої роботи,

доцільно звернутися до змістового аналізу поняття «педагогічні технології», оскільки в науково-педагогічному дискурсі виявлено різноманітні підходи й трактування. Подамо найпоширеніші визначення даного поняття з погляду різних науковців в табл. 1.4.

Таблиця 1.4

Суть поняття «педагогічна технологія»

Автори	Суть поняття «педагогічна технологія»
О. Аніщенко, Н. Яковець	Модель управлінського та освітнього процесів закладів освіти, що включає зміст, форми, засоби (Аніщенко, & Яковець, 2007, с. 12)
О. Барановська, В. Паламарчук	Інтегративна система, що включає сукупність дій, операцій, методів, які спрямовані на гарантоване досягнення дидактичних цілей – розвиток особистості, формування її мотиваційного, інтелектуального, особистісного, рефлексивного, компонентів (Паламарчук, & Барановська, 2018, с. 63)
Р. Гуревич	Частина педагогічної науки, що розробляє та вивчає цілі, зміст, методи педагогічних процесів та навчання; алгоритм процесу, який включає цілі, зміст, методи, засоби для досягнення результатів; здійснення педагогічного процесу (Гуревич, 2014, с. 5)
І. Дичківська	Наука, що досліджує найефективніші шляхи навчання; система принципів, способів, регулятивів, які використовують у навчанні; конструкція, організація педагогічної діяльності, алгоритм дій педагога, стратегія (Дичківська, 2004, с. 66)
А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пехота	Цілісний освітній процес з метою, змістом та методами навчання (Пехота, Кіктенко, & Любарська, 2001, с. 24)
Н. Наволокова	Один із спеціальних напрямків педагогічної науки, покликаний забезпечити підвищення ефективності освітнього рівня, досягнення певних завдань, гарантувати високий рівень освіти (Наволокова, 2009, с. 10–11)

Джерело: систематизовано автором дослідження.

Проаналізувавши наукові підходи дослідників до тлумачення поняття «педагогічна технологія», можна дійти висновку, що в науці відсутнє єдине, загальноприйняте визначення цього терміна. У розумінні дослідників, педагогічна технологія є інтегративною системою (О. Барановська,

В. Паламарчук); моделлю управлінського та освітнього процесів (О. Аніщенко, Н. Яковець); спеціальним напрямком педагогічної науки (Н. Наволокова); цілісним освітнім процесом (А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пехота); наукою, конструкцією, організацією педагогічної діяльності (І. Дичківська); частиною педагогічної науки, алгоритмом процесу, здійсненням педагогічного процесу (Р. Гуревич).

Підсумовуючи різні позиції, можна зауважити, що одні автори розглядають педагогічну технологію як мистецтво максимально ефективно організовувати освітній процес, інші – як сукупність форм, методів, які інтегровано впливають на результат (Зажарська, 2024, с. 246). На нашу думку, *педагогічна технологія – це цілісна, науково обґрунтована система планування, організації та реалізації освітнього процесу, що передбачає чітко визначену мету, послідовність дій педагога й здобувачів вищої освіти, використання найбільш доцільних методів, засобів навчання та обов'язково гарантує досягнення поставленої мети та запланованих результатів.*

Зазначимо, що структурними компонентами педагогічної технології є такі складові:

- концептуальна частина – принципи, ідеї, які допомагають зрозуміти її суть;
- змістовна частина – мета, цілі навчання, обсяг змісту освіти;
- процесуальна частина – організація і діагностика освітнього процесу, використання форм і методів роботи викладача, способів пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти;
- програмно-методичне забезпечення – навчальні плани, робочі програми, методичні посібники, засоби діагностики та навчання;
- професійний компонент – професійна майстерність викладача від якої залежить успішність педагогічної технології (Прокопенко, 2018, с. 84).

Серед ознак, властивих усім педагогічним технологіям, О. Барановська, В. Паламарчук виокремлюють такі: процесуальність, системність, ефективність, проектування. До специфічних ознак науковиці відносять:

цілісність, економічність, цілепокладання, результативність, алгоритмічність (Паламарчук, & Барановська, 2018, с. 63).

Найбільш узагальненою та повною, на нашу думку, є класифікація педагогічних технологій, представлена в навчальному посібнику І. Дичківської, згідно якої всі педагогічні технології згруповані за різними класифікаційними характеристиками:

- за чинником психічного розвитку – біогенні, психогенні, соціогенні;
- за рівнем застосування – предметні, загальнопедагогічні, модульні, локальні;
- за концепцією засвоєння досвіду – гештальт-технології, асоціативно-рефлекторні, сугестивні, біхевіористські, нейролінгвістичні;
- за філософською основою – антропософські, ідеалістичні, матеріалістичні, релігійні, наукові, метафізичні, діалектичні, антигуманні, гуманістичні, примусу, вільного виховання;
- за управлінням пізнавальною діяльністю та типом організації – ігрові, інтеграційні, структурно-логічні, тренінгові, комп'ютерні, діалогові;
- за ставленням до здобувача вищої освіти – особистісно-орієнтовані, авторитарні, дидактоцентристські;
- за спрямованістю на особистісні структури – інформаційні, прикладні, евристичні, операційні, емоційно-моральні, емоційно-художні, технології саморозвитку (Дичківська, 2004, с. 72–74).

Варто зауважити, що похідним терміном від поняття «інновація» в методичній та науково-педагогічній літературі є «інноваційний», який будемо розглядати в складі термінологічного словосполучення – «інноваційні педагогічні технології». Для ґрунтовного аналізу нашого дослідження доречно звернутися саме до цих технологій, зосередивши увагу на їх детальному розгляді, оскільки вони безпосередньо стосуються процесу навчання, сучасних форм, методів, засобів педагогічної взаємодії.

Поділяємо думку Н.Маланюк стосовно того, що інноваційні педагогічні технології в порівнянні з традиційними педагогічними технологіями мають показувати вищу ефективність та результативність при рівних умовах, даючи кращі якісні показники, ніж традиційні (Маланюк, 2020b, с. 116). Інноваційні педагогічні технології, на переконання В. Ягупова, є удосконаленими або новоствореними нововведеннями в педагогічних технологіях. Від інших педагогічних технологій вони відрізняються оригінальністю, результативністю, нестандартними методиками, унікальним авторським підходом, методичними прийомами, формами, способами, засобами реалізації педагогічного заходу (Ягупов, 2023, с. 353).

Зазначимо, що інноваційні педагогічні технології стали об'єктом наукових досліджень Т. Андрійчук (2024), Л. Андрюшиної (2019), О. Бартків (2023), Д. Вербівського (2025), Р. Власенко (20204), І. Дичківської (2004), Є. Дурманенко (2023), М. Малярова (2024), В. Христича (2024), Р. Шевченка (2024) та інших. Опрацювання педагогічної літератури засвідчує наявність різноманітних підходів до тлумачення сутності поняття «інноваційна педагогічна технологія». З метою уточнення змісту цього терміна, розглянемо найбільш поширені наукові погляди на його трактування, які продемонструємо в табл. 1.5.

Варто зазначити, що більшість науковців відзначають двозначність використання поняття «інноваційні педагогічні технології». У процесі дослідження нами було встановлено той факт, що одні дослідники часто під науковим терміном «інноваційні педагогічні технології» розуміють комплекс сучасних, новаторських форм, методів, засобів, які відзначаються своєю ефективністю та результативністю, тоді як інші науковці обґрунтовують даний термін через дефініцію педагогічних систем, які забезпечують високий рівень освітнього процесу. Ми ж розуміємо під поняттям *«інноваційні педагогічні технології» науково обґрунтовану, цілеспрямовану, спроектовану*

інноваційну систему форм, методів, засобів і прийомів освітньої діяльності, що ґрунтується на новітніх педагогічних підходах і забезпечує активне залучення здобувачів вищої освіти до самопізнання, осмислення, самоаналізу власного досвіду та результатів навчання, майбутньої професійної діяльності задля досягнення поставленої мети – розвитку здатності до усвідомленого саморозвитку й професійного самовдосконалення.

Таблиця 1.5

**Дефініції поняття «інноваційна педагогічна технологія»
з позиції різних дослідників**

Науковці	Визначення терміну «інноваційна педагогічна технологія»
Т. Андрійчук, Р. Власенко, В. Ребенок	Цілеспрямований системний набір засобів і прийомів навчання – від визначення мети до отримання бажаних результатів. Передбачають використання методів, які суттєво сприяють покращенню якості представлення навчального матеріалу та забезпечують результативність його засвоєння (Андрійчук, & Власенко, 2024, с. 8–9; Ребенок, 2016, с. 37)
Л. Андрюшина, В. Савченко	Системний, цілеспрямований процес дії на здобувача вищої освіти з метою задоволення його потреб; удосконалені, новостворені педагогічні системи, які сприяють забезпеченню високого рівня освітнього процесу (Савченко, & Андрюшина, 2019, с. 42)
О. Бартків, Є. Дурманенко, О. Дурманенко	Сукупність сучасних, активних, інтерактивних методів та прийомів навчання, які цілеспрямовано використовуються в процесі професійної підготовки з метою формування в здобувачів вищої освіти інтегральної, загальних і фахових компетентностей організації освітнього процесу з використанням оригінального, нового, творчого, що сприяє ефективному засвоєнню знань, формуванню вмінь і навичок (Бартків, Дурманенко, & Дурманенко, 2023, с. 99)
Д. Вербівський	Апробовані під час експериментальної діяльності, нові методи та моделі, які дають змогу підвищити ефективність навчання (Вербівський, 2023, с. 31).
О. Голюк, В. Петрук, І. Хом'юк	Об'єднання якісно нових складових педагогічної системи (форм, технологій, методів, засобів), що орієнтовані на підвищення ефективності освітнього процесу; запровадження в практичній роботі креативних методик, ідей, методів, засобів професійних дій педагога, що

Продовження таблиці 1.5

О. Голюк, В. Петрук, І. Хом'юк (продовження)	спрямовані на весь процес навчання, від постановки мети і до отримання очікуваних результатів (Хом'юк, Петрук, & Голюк, 2020, с. 74)
О. Максютובה, Т. Рейс	Систематичне, послідовне, цілеспрямоване впровадження в практику новаторських, оригінальних прийомів педагогічних дій, способів і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес (Рейс, & Максютובה, 2024, с. 162)
С. Стрілець	Технології, які змінюють способи комунікації між викладачами та здобувачами вищої освіти, а не тільки забезпечують викладачів та слухачів новими ресурсами та засобами (Стрілець, 2012, с. 17)

Джерело: систематизовано автором дослідження.

Спираючись на наукові напрацювання Л. Андрюшиної, В. Савченко, зауважимо, що інноваційні педагогічні технології є домінуючою стратегією розвитку людства, виникли та розвиваються на основі історії педагогіки, загальної інноватики, методології, психології, економіки освіти, соціології. У системі освіти характеризуються гуманістичною спрямованістю та належать до системи науково-педагогічного знання (Савченко, & Андрюшина, 2019, с. 41–42).

Інноваційні педагогічні технології, на переконання С. Стрілець, містять: різні галузі наукових знань, передовий педагогічний досвід, соціальні перетворення, досягнення технічного прогресу, досвід минулого закордонний та вітчизняний. «Сучасні технології в освіті, – підкреслює науковиця, – розглядаються як ефективний засіб, за допомогою якого може бути реалізована нова освітня парадигма» (Стрілець, 2013, с. 129).

Наголосимо, що інноваційними є технології, які відповідають наступним критеріям:

- оригінальності – використання форм, методів, прийомів, засобів, які ще не використовувалися в сучасному ЗВО;
- оптимальності – досягнення високих результатів при найменших часових, розумових, фізичних витратах;

- стабільності результатів – постійна результативність протягом тривалого часу;
- актуальності – націленість на вирішення актуальних проблем вищої освіти;
- високої ефективності – забезпечення вищих результатів навчання, виховання, розвитку здобувачів вищої освіти в порівнянні з масовою практикою;
- можливості творчого застосування в масовій практиці інноваційного досвіду (Бартків, Дурманенко, & Дурманенко, 2023, с. 99).

О. Дубасенюк стверджує, що важливими технологічними мікроструктурами є: форми, методи, прийоми, елементи, ланки, дії, етапи, які упорядковуючись у логічній послідовності, створюють технологічний процес, цілісну інноваційну педагогічну технологію (Дубасенюк, 2009, с. 33).

Т. Сергієнко, І. Хміль діляться досвідом організації освітнього процесу в ЗВО з використанням інноваційних педагогічних технологій, зауважуючи, що вони потребують розвитку інфраструктури освітнього середовища ЗВО, зокрема, введення в дію засобів мережевої підтримки, інформаційних терміналів, комп'ютерного обладнання, технічної підтримки педагогічних технологій, розробки напрямів забезпечення ЗВО необхідним навчальним програмним забезпеченням. Науковці переконані в тому, що вони мають застосуватися на всіх циклах навчання (Хміль, & Сергієнко, 2023, с. 157–158).

Повністю підтримуємо В. Ребенка в тому, що специфіка інноваційних педагогічних технологій полягає в тому, що педагогічний процес, який ґрунтується на їхньому використанні, обов'язково має гарантувати досягнення поставленої мети та цілей. Ще однією суттєвою відмінністю сучасних технологій є алгоритмізація процесу взаємодії та співпраці викладача та здобувачів вищої освіти (Ребенок, 2016, с. 38).

З огляду на зазначене вище, доречно виокремити ключові характеристики та ознаки інноваційних педагогічних технологій, а саме:

– результативність – педагогічний процес, який ґрунтується на використанні інноваційних технологій, обов’язково має забезпечувати досягнення поставлених цілей;

– оптимальність – інноваційна технологія є ефективною, якщо її використання сприяє досягненню кожним майбутнім учителем початкової школи рівня розвитку, навчання в зоні його найближчого розвитку, не перевищує витрат часу, які є науково-обґрунтованими та дає найкращі результати;

– цілісність – відсутність зосередження уваги на специфічній ознаці, з урахуванням інших характеристик технології;

– комунікативність – взаємодія усіх учасників освітнього процесу;

– інтерактивність – націленість на індивідуальні особливості кожного здобувача вищої освіти;

– алгоритмізація процесу взаємодії здобувачів вищої освіти з викладачем;

– актуальність – достовірність використаних матеріалів;

– моделюючий характер – перенесення в життєву практику віртуальних ситуацій, які розглядаються та аналізуються під час навчання;

– діалогічність – створення діалогічного простору з різними поглядами, ідеями, думками, позиціями;

– креативність – творчий підхід до пошуку шляхів вирішення ситуацій та проблем;

– критичність – конфліктизація та проблематизація дійсності;

– наявність мети, діагностичних засобів, засобів аналізу процесу та результатів діяльності здобувачів вищої освіти та викладача;

– можливість застосування в реальних умовах ЗВО;

– відтворюваність у певних умовах ЗВО;

– співвіднесення діяльності педагога з діяльністю майбутніх фахівців (Ребенок, 2016, с. 38–40; Савченко, & Андрюшина, 2019, с. 43).

Імпонують погляди Л. Бандури, яка наголошує на гуманістичному характері інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі, що передбачає налагодження дружніх стосунків між викладачами і здобувачами вищої освіти, врахування їхніх задатків, інтересів, потреб, створення під час роботи позитивної атмосфери та такого навчального середовища, за якого максимально розкриваються здібності та задатки майбутніх учителів початкової школи (Бандура, 2020, с. 181).

У монографії «Інноваційні технології в освітньому процесі» за загальною редакцією І. Хом'юк важливими є погляди на реалізацію принципу наступності щодо впровадження інноваційних технологій в освітньому процесі. З огляду на компетентності, науковці пропонують дотримуватися послідовності таких ланок впровадження інноваційних технологій, як початкова освіта, загальна освіта, ЗВО (Хом'юк, Петрук, & Голюк, 2020, с. 75).

У результаті аналізу наукових джерел, з'ясовано, що існує широкий спектр інноваційних педагогічних технологій, різних підходів до їхнього виокремлення, що зумовлює необхідність у їхній чіткій класифікації. Найпоширеніші були систематизовані та представлені в додатку А.

Аналіз окреслених наукових підходів створює підґрунтя для виокремлення власної класифікації інноваційних педагогічних технологій з урахуванням їх спрямованості на формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи:

– інноваційні технології формування мотиваційного компонента рефлексивної компетентності – спрямовані на вироблення усвідомленого відношення майбутніх учителів початкової школи до рефлексії як професійної цінності, розвиток внутрішньої мотивації до самопізнання та самовдосконалення (педагогічного коучингу, проблемного навчання, акмеологічні);

– *інноваційні технології формування когнітивного компонента рефлексивної компетентності* – орієнтовані на засвоєння теоретичних знань про сутність, види, механізми та інструменти педагогічної рефлексії, а також на усвідомлення закономірностей професійної діяльності вчителя початкової школи (кейс-технології, розвитку критичного мислення, інформаційно-комунікаційні (електронні портфоліо, онлайн-рефлексивні платформи, блог-технології, змішаного навчання));

– *інноваційні технології формування діяльнісного компонента рефлексивної компетентності* – забезпечують набуття вмінь аналізувати, оцінювати та коригувати власну навчальну та педагогічну діяльність, приймати рефлексивні рішення в типових і нестандартних освітніх ситуаціях (організації успішної діяльності, інтерактивні, тренінгові, проєктні, рефлексивні).

Для нашого дослідження значущими є теоретичні положення, висвітлені О. Аніщенко, Н. Яковець, які підкреслюють важливість упровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ЗВО, адже вони мають багато переваг:

- сприяють активізації пізнавальної самостійності;
- забезпечують оптимальний рівень розвитку особистості, на основі природних задатків та схильностей;
- сприяють формуванню дослідницьких інтересів як однієї зі складових творчої особистості;
- під час розробки визначається структура й зміст діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу;
- сприяють забезпеченню поєднання всіх елементів педагогічної системи (Аніщенко, & Яковець, 2007, с. 26).

Підтримуємо А. Ільченко, І. Семенишину, В. Терещука, стосовно того, що інноваційні педагогічні технології виконують крім навчальної ще й мотиваційну функцію в підготовці здобувачів вищої освіти, що сприяє

підвищенню їхньої зацікавленості до вивчення освітніх компонентів та рівня якості набуття освіти (Терещук, Ільченко, & Семенишина, 2023). Подібною думки притримується Т. Калюжна, яка наголошує на тому, що сучасні педагогічні технології підвищують ефективність самостійної роботи, дають нові можливості для творчості, відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, сприяють закріпленню навичок, набутих на заняттях (Калюжна, 2013).

Отже, інноваційні педагогічні технології посідають провідне місце в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки забезпечують переорієнтацію освітнього процесу з трансляції знань на розвиток особистості здобувача вищої освіти як активного суб'єкта навчальної та професійної діяльності. Вважаємо, що використання інноваційних педагогічних технологій сприяє розвитку здатності до самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання та усвідомлення власного професійного досвіду. У процесі їх упровадження активізується рефлексивне мислення, формується вміння критично осмислювати результати власної діяльності, приймати обґрунтовані педагогічні рішення та коригувати власну професійну поведінку. Їх застосування створює умови для цілеспрямованого формування рефлексивної компетентності, що є важливою складовою професійної готовності майбутніх учителів початкової школи.

Висновки до розділу 1

У ході аналізу філософських, науково-педагогічних, психологічних, філософських джерел було уточнено зміст основних термінів понятійно-категоріального апарату дослідження: «рефлексія», «компетентність», «рефлексивна компетентність», «рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкової школи», «формування рефлексивної компетентності засобами інноваційних технологій». Встановлено, що в науковій літературі

немає єдиного підходу до трактування означених понять, вони є багатоаспектними та міждисциплінарними. Зокрема, поняття «рефлексія» у науковому дискурсі трактується по-різному: як принцип мислення; направлення думки; самопізнання; риса людського пізнання; важлива складова самосвідомості; роздуми людини; аналіз власного психічного стану; вміння в думках представляти себе на місці іншої людини; процес подвоєного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного; властивість психіки; уміння аналізувати, виокремлювати, співвідносити тощо. У рамках дослідження запропоновано авторську дефініцію терміну *«рефлексія»* яка розглядається, як складний психічний процес самопізнання, звернення до власного внутрішнього світу, що полягає в осмисленні, аналізі, оцінці власних дій, переконань, почуттів, думок з метою отримання нових знань про себе, усвідомлення своїх сильних та слабких сторін, розвитку власного потенціалу.

Відповідно до об'єкта дослідження, було уточнено та проаналізовано зміст поняття «компетентність», яке в наукових джерелах трактується як динамічний комплекс знань, умінь, практичних навичок, морально-етичних цінностей, способів мислення, якостей; інтегральний прояв професіоналізму; психосоціальна якість; поінформованість, авторитетність, обізнаність; поєднання здібностей і відповідних знань, що дають змогу ефективно діяти в певній сфері; високорозвинутий досвід. У межах дослідження *компетентність* розглядається як інтегративна якість особистості, яка характеризується синтезом теоретичних знань, практичного досвіду, умінь, навичок, способів мислення та особистісних якостей, що набуваються в процесі систематичного навчання, особистісного розвитку та дають змогу ефективно діяти й успішно та фахово виконувати навчальні та професійні завдання, досягати поставлених цілей.

Встановлено відмінності між поняттями: «компетентність» і «компетенція». З'ясовано, що компетентність формується лише в процесі набуття досвіду в практичній діяльності, на основі компетенцій. *Компетенції*

тракуємо як більш конкретне поняття, що стосується конкретного набору знань, навичок та умінь, які необхідні для виконання визначених завдань чи функцій у межах певної діяльності чи професії.

Особлива увага у дослідженні звертається на *рефлексивну компетентність*, яка є інтегративною особистісно-професійною характеристикою, що виявляється в здатності людини до самопізнання, усвідомлення, осмислення, аналізу, оцінювання власної діяльності, досвіду, дій та їх результатів задля коригування поведінки й професійних рішень з метою саморозвитку та підвищення ефективності діяльності. *Рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкової школи* – це інтегративна професійно-особистісна якість, що виявляється в здатності майбутнього педагога глибоко усвідомлювати, аналізувати, осмислювати й оцінювати власну педагогічну діяльність, мотиви, результати, труднощі, поведінку, емоційні стани та їх вплив на освітній процес, здійснювати самокорекцію й саморозвиток задля підвищення ефективності навчання й виховання молодших школярів.

У роботі визначено *етапи формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій*: мотиваційно-орієнтаційний, когнітивно-інформаційний, операційно-оцінний.

Формування рефлексивної компетентності засобами інноваційних технологій є організованим освітнім процесом, що передбачає використання сучасних форм, методів, засобів і прийомів освітньої діяльності для розвитку в здобувачів вищої освіти здатності усвідомлювати, аналізувати, оцінювати й коригувати навчальну та професійну діяльність з метою забезпечення їхнього професійного зростання, саморозвитку та ефективної самореалізації.

Аналізуючи структуру рефлексивної компетентності, виокремлено компоненти, критерії та показники її сформованості в здобувачів вищої освіти. Визначено такі *компоненти*: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. Відповідно до компонентів, окреслено *критерії*: аксіологічно-мотиваційний,

змістово-пізнавальний, процесуально-оцінний. До кожного критерію дібрано низку показників.

Наголошено, що використання інноваційних технологій створить сприятливі умови для формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи через співпрацю, активну діяльність, зворотний зв'язок і самооцінювання. Під поняттям «інновація» розглядається цілеспрямоване впровадження нових технологій, ідей, підходів у практику діяльності, що забезпечує позитивні якісні зміни, підвищує ефективність процесу та сприяє розвитку його учасників. Термін «технологія» трактується як цілісна система науково обґрунтованих методів, прийомів, способів і засобів діяльності, що забезпечує поетапне та ефективне досягнення поставленої мети. *Інноваційні педагогічні технології* пояснюються як науково обґрунтована, цілеспрямована, спроектована інноваційна система форм, методів, засобів і прийомів освітньої діяльності, що ґрунтується на новітніх педагогічних підходах і забезпечує активне залучення здобувачів вищої освіти до самопізнання, осмислення, самоаналізу власного досвіду та результатів навчання, майбутньої професійної діяльності задля досягнення поставленої мети – розвитку здатності до усвідомленого саморозвитку й професійного самовдосконалення.

У процесі дослідження було проаналізовано різноманітні класифікації інноваційних педагогічних технологій, запропоновані науковцями, на основі яких розроблено та обґрунтовано авторське *впорядкування інноваційних педагогічних технологій з урахуванням їх спрямованості на формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи*: інноваційні технології формування мотиваційного компонента рефлексивної компетентності – педагогічного коучингу, проблемного навчання, акмеологічні; інноваційні технології формування когнітивного компонента рефлексивної компетентності – кейс-технології, розвитку критичного мислення, інформаційно-комунікаційні (електронні портфоліо, онлайн-

рефлексивні платформи, блог-технології, змішаного навчання)); інноваційні технології формування діяльнісного компонента рефлексивної компетентності – організації успішної діяльності, інтерактивні, тренінгові, проєктні, рефлексивні. З'ясовано, що важливими технологічними мікроструктурами є: форми, методи, прийоми, елементи, ланки, дії етапи, які упорядковуючись у логічній послідовності, створюють технологічний процес, цілісну інноваційну педагогічну технологію.

Матеріали першого розділу дисертації опубліковано в наукових працях автора: (Винничук, 2026g; Винничук, 2026h).

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Педагогічні умови забезпечення ефективності формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій

Модернізація вищої педагогічної освіти, відповідно до вимог Болонського процесу, перехід від знаннєвої до компетентнісної моделі навчання, підвищення вимог до якості педагогічної освіти зумовлюють необхідність підготовки конкурентоспроможного фахівця, творчого вчителя початкової школи, здатного до осмислення власної діяльності та прийняття педагогічно доцільних рішень. З огляду на це, вагома відповідальність покладається на ЗВО, які мають здійснювати якісну підготовку майбутніх фахівців початкової школи, сприяти формуванню високорефлексивної особистості педагога, який на високому рівні володітиме навичками самоаналізу, самооцінювання та професійної рефлексії. Тому, пріоритетного значення надаємо створенню ефективних педагогічних умов організації освітнього процесу, які забезпечуватимуть цілеспрямоване формування рефлексивної компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх педагогів.

Для нашого дослідження важливо уточнити сутність поняття «педагогічні умови», зважаючи на те, що в науковому дискурсі існують різні трактування даного терміну. Зокрема, в термінологічному словнику «Теоретико-методичні засади трансформації професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти» за редакцією М. Кириченка, Л. Пуховської, Т. Сорочан та інших педагогічні умови визначаються як

«сукупність взаємопов'язаних, специфічних факторів, необхідних для здійснення систематичного педагогічного впливу задля досягнення педагогічної мети; сукупність перемінних соціальних, природних, внутрішніх і зовнішніх факторів, які впливають на моральний, фізичний, психічний розвиток людини, її навчання, виховання, поведінку та розвиток особистості загалом» (Кириченко, Сорочан, Пуховська, Панченко, & Самойленко та ін., 2022, с. 75). «Словник-довідник з професійної педагогіки» А. Семенової трактує поняття «педагогічні умови» як обставини, за яких здійснюється цілісний, ефективний педагогічний процес професійної підготовки фахівців (Семенова, 2006, с. 193). У розумінні Г. Сердюк, педагогічні умови – це «така організація освітньої діяльності, що детермінує її ефективність» (Сердюк, 2023, с. 256). О. Семенова переконана в тому, що педагогічними умовами є комфортне середовище, яке сприяє забезпеченню досягнення здобувачами вищої освіти професійно-творчого рівня діяльності та успішному її виконанню (Семенова, 2016, с. 161).

Підтримуємо А. Литвина стосовно того, що поняття «педагогічні умови» стосується різних аспектів освітнього процесу: цілей, змісту, принципів, форм, технологій, методів, засобів та є ключовим елементом освітньої системи, важливим компонентом управління навчанням. Науковець підкреслює те, що під педагогічними умовами варто розуміти спеціально створені умови в освітньому процесі задля підвищення його ефективності та результативності, забезпечення найефективнішого перебігу впровадження інновацій (Литвин, 2022, с. 5).

Таким чином, результати теоретичного аналізу поняття «педагогічні умови», дозволяють конкретизувати зміст досліджуваного феномену та сформулювати авторське визначення терміну *«педагогічні умови забезпечення ефективності формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій»*, під яким розглядаємо *цілеспрямовано-спроєктовану й науково-обґрунтовану сукупність організаційних, змістових, методичних і психолого-педагогічних*

чинників освітнього процесу педагогічного ЗВО, які забезпечують активізацію рефлексивної діяльності майбутніх учителів початкової школи, інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, стимулювання професійного самопізнання, самооцінювання й саморозвитку через систематичне використання інноваційних педагогічних технологій.

З метою обґрунтування авторських педагогічних умов формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти, зосередимо увагу на теоретичних положеннях і практичних напрацюваннях дослідників, які вивчали означену проблему. Зокрема, О. Вороною запропоновані психологічні умови розвитку професійної рефлексії майбутніх педагогів, які дають змогу активізувати рефлексивні процеси свідомості:

- створення рефлексивного середовища, тобто умов, у яких можуть проводитися вправи на рефлексію комунікативних процесів та психічних станів, здійснюватися самоаналіз поведінки;
- забезпечення зворотного зв'язку, шляхом створення позитивної атмосфери, використання різноманітних рефлексивних форм роботи;
- моделювання та проєктування професійних ситуацій майбутньої педагогічної діяльності;
- використання активних методів навчання задля актуалізації суб'єктності здобувачів вищої освіти (Воронова, 2020, с. 87–88).

У своїх наукових напрацюваннях І. Шпичак звертає увагу на педагогічні умови, необхідні для формування рефлексивних умінь, а саме:

- створення рефлексивного середовища;
- здійснення спеціально організованої рефлексивної діяльності майбутніми педагогами;
- актуалізація рефлексивності здобувачів вищої освіти;
- налагодження та активізація міжсуб'єктних відносин учасників рефлексивної діяльності;

– використання освітніх програм, спрямованих на розвиток професійної рефлексії (Шпичак, 2020, с. 303).

Для визначення педагогічних умов, О.Городиська враховувала загальноосвітні стандарти, освітньо-професійні програми, навчальні плани, форми, засоби професійної підготовки та виокремила такі ефективні педагогічні умови для формування самоаналізу та педагогічної рефлексії:

- забезпечення усвідомлення сутності педагогічної рефлексії, розвиток позитивного ставлення до аналітичної діяльності;
- засвоєння здобувачами вищої освіти рефлексивних та дидактико-технологічних знань, формування сукупності вмінь під час вивчення психолого-педагогічних освітніх компонентів;
- здійснення педагогічного супроводу рефлексивної діяльності на рівні всіх компонентів освітнього процесу;
- діагностика результатів освітнього процесу та особистісних досягнень майбутніх педагогів (Городиська, 2015, с. 30).

Серед найважливіших педагогічних умов, орієнтованих на формування рефлексивної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки Л. Куєва відзначає такі:

- мотивація здобувачів вищої освіти до професійно-зорієнтованої позиції як пріоритетної в фаховій підготовці;
- спонукання майбутніх педагогів до самовдосконалення рефлексивної компетентності;
- створення рефлексивного навчально-розвивального середовища, спрямованого на формування компонентів рефлексивної компетентності (Куєва, 2016, с. 114).

Концептуальним для нашого дослідження є комплекс педагогічних умов, які сприяють забезпеченню розвитку професійної рефлексії майбутніх педагогів у контексті використання персоналізованих освітніх стратегій та

інноваційних технологій, визначені та обгрунтовані А. Лозенко, О. Матвієнко:

- створення освітнього рефлексивного середовища, яке передбачає моделювання здобувачами вищої освіти професійних дій, аналіз педагогічних ситуацій, обговорення кейсів, ведення рефлексивних щоденників;
- інтеграція інноваційних педагогічних технологій в процес фахової підготовки – використання інтерактивних, інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі;
- організація освітнього процесу на основі персоналізованого підходу – планування стратегій навчання, проєктування індивідуальних освітніх траєкторій;
- використання критеріїв та моделей сертифікації педагогічних працівників, які дають змогу здійснювати оцінку власної діяльності;
- забезпечення систематичної індивідуальної та групової рефлексії через взаємооцінювання, колективний аналіз педагогічних ситуацій, супервізійні обговорення (Матвієнко, & Лозенко, 2025, с. 70).

Цікавими для нашого дослідження є й психолого-педагогічні умови, націлені на формування рефлексивного компонента професійної діяльності:

- забезпечення спеціально організованого навчання;
- застосування під час освітнього процесу різноманітних форм, технологій, методів навчальної діяльності;
- використання можливостей позанавчальної діяльності здобувачів вищої освіти (Харченко, 2022, с. 92).

Л. Маскалева в своєму дисертаційному дослідженні обгрунтовує наступні психолого-педагогічні умови розвитку рефлексивності майбутніх фахівців:

- реалізація компетентнісного підходу до організації професійної підготовки;

- суб'єктність педагога і здобувачів вищої освіти;
- актуалізація смислових переживань з метою змінювання ціннісно-смислової сфери особистості;
- поєднання різних форм, технологій задля створення простору для реалізації власних можливостей;
- екологічність рефлексивно-насиченого освітнього середовища, його відповідність майбутній професійній діяльності (Маскалева, 2019, с. 4).

Послугуючись напрацюваннями науковців (О. Воронової, О. Городиської, Л. Куєви, А. Лозенко, Л. Маскалевої, О. Матвієнко, Л. Харченко, І. Шпичак), у своєму дослідженні виокремлюємо *педагогічні умови, що забезпечують формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій*:

- 1) забезпечення усвідомлення здобувачами вищої освіти особистісної значущості рефлексії для майбутньої професійної діяльності та формування позитивної мотивації до рефлексивної діяльності;
- 2) засвоєння здобувачами вищої освіти системи рефлексивних знань;
- 3) комплексне застосування рефлексивних завдань для формування рефлексивних умінь;
- 4) цілеспрямоване та систематичне впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційних педагогічних технологій.

Розкриємо детальніше зміст кожної педагогічної умови.

Перша педагогічна умова – *забезпечення усвідомлення здобувачами вищої освіти особистісної значущості рефлексії для майбутньої професійної діяльності та формування позитивної мотивації до рефлексивної діяльності* – передбачає сприяння усвідомленню майбутніми педагогами цінності рефлексивної діяльності; розвиток спрямованості на підвищення мотивації досягнення успіху в рефлексивній діяльності під час практичних та лабораторних занять; формування пізнавальної мотивації щодо поновлення

та поповнення знань про сутність рефлексії, її етапи, методи та прийоми самоаналізу; налагодження механізму мотивації майбутніх учителів початкової школи до подальшого осмислення своєї діяльності, потреби в саморозвитку (Литвин, 2022, с. 48). Л. Маскалева наголошує на необхідності мотивації майбутніх педагогів до розвитку рефлексивних умінь та здібностей, творчого пошуку, формування стійкої рефлексивної позиції (Маскалева, 2019, с. 60). О. Герасимова, О. Малихін підкреслюють, що здатність здобувачів вищої освіти аналізувати ключові мотиви є важливою здатністю рефлексивних умінь – основи рефлексивної компетентності. Усвідомлення домінантних мотивів, на переконання науковців, пов'язане з таким явищами, як рішучість, самоідентичність, упевненість у собі, формування самоповаги в навчальній діяльності (Малихін, & Герасимова, 2015).

На нашу думку, дана умова успішно реалізується в ЗВО через такі практичні аспекти:

- формування в майбутніх учителів початкової школи ціннісного ставлення до рефлексії – усвідомлення її ролі в професійному саморозвитку, підвищенні якості навчання та виховання молодших школярів;
- розкриття значущості рефлексії у структурі педагогічної діяльності – обґрунтування необхідності рефлексії для аналізу власних дій, оцінювання результатів діяльності;
- створення мотиваційного підґрунтя через залучення здобувачів вищої освіти до самоаналізу, обговорення педагогічних ситуацій, аналізу власного досвіду під час педагогічної практики;
- актуалізацію особистісного досвіду майбутніх педагогів, яка дозволяє відчувати практичну потребу в рефлексивних уміннях;
- підтримку позитивної мотивації через схвалення, педагогічну допомогу, створення ситуацій успіху.

Л. Куева наголошує на необхідності мотивації здобувачів вищої освіти до досягнення успіху, що є важливим для формування рефлексивної компетентності, адже реалізується через позитивне ставлення до нової ролі – вчителя початкових класів, рефлексивну позицію. Зокрема, підкреслюється важливість здійснення майбутніми педагогами систематичного самопізнання себе, аналізу власних досягнень. Варто зазначити, що викладачі мають постійно мотивувати майбутніх фахівців до досягнення успіху, заохочувати найменші досягнення, акцентувати увагу на отриманні позитивних результатів, уникати осуду в разі невдачі. За умови завищеної самооцінки в здобувачів вищої освіти, викладачам рекомендується пропонувати складніші навчальні завдання та критично оцінювати позитивний результат (Куева, 2016, с. 116). «Суб'єктна паритетність, у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, здатного до рефлексії, досягається не завдяки порівнянню учасників освітньої взаємодії, а визнанню унікальності та творчої самоцінності кожного з учасників», – стверджує А. Умінська (Умінська, 2017, с. 126).

Цікавими для нашого дослідження є серія вправ, спрямованих на підвищення мотивації до рефлексії, оволодіння методами актуалізації мотивів, самопізнання, самоідентифікації, формування позитивного ставлення до власної діяльності, запропонованих Ю. Романовою:

- «Активізація уяви» – уявлення успіху, щастя, слави в майбутньому, встановлення взаємозв'язку між досягненнями та формами діяльності. Завдяки цій вправі майбутні вчителі початкової школи формуватимуть нове, позитивне ставлення до педагогічної діяльності, її осмислення;

- «Успіх у минулому» – використання позитивних емоцій, пов'язаних з минулими успіхами задля проєкції позитивної мотивації на майбутню діяльність;

- «Автономізація мотиву» – проєктування та реалізація ситуації, в якій у інших людей перетворювався б засіб первинного мотиву на самостійний мотив;

- «Дерево бажань» – усвідомлення різниці між «Я»-реальним та «Я»-ідеальним, формування навичок визначення професійної мети та пошуку шляхів її досягнення;

- «Минуле. Сучасне. Майбутнє» – аналіз та дослідження своєї особистості в минулому, теперішньому та майбутньому часі;

- «Мої позитивні та негативні риси» – оптимізація самооцінки майбутніх педагогів, розвиток рефлексивних механізмів;

- «Усі – дехто – тільки я» – оволодіння основами рефлексивної поведінки, розвиток самоусвідомлення, уваги до власних почуттів (Романова, 2016, с. 151–152).

На нашу думку, реалізація цієї умови сприяє не лише розумінню майбутніми вчителями початкової школи важливості рефлексії, а й формуванню внутрішньої потреби систематично здійснювати самоаналіз власної діяльності та самовдосконалюватися.

Друга педагогічна умова – *засвоєння здобувачами вищої освіти системи рефлексивних знань* – передбачає цілеспрямоване формування теоретичного підґрунтя, необхідного для усвідомленого здійснення рефлексивної діяльності. Погоджуємося з думкою О. Герасимової, О. Малихіна в тому, що знання про сутність рефлексії та її роль в особистісному розвитку забезпечують послідовність реалізації рефлексивних дій; їхню тривалість та стійкість; спонукають до виявлення проблем у навчальній та професійній діяльності, власному житті, взаємостосунках з оточуючими; прояву інтелектуальних здібностей під час рефлексивної діяльності (Малихін, & Герасимова, 2015).

У рамках вивчення освітніх компонентів: «Педагогіка», «Психологія», «Вікова та педагогічна психологія», на переконання сучасних дослідників (О. Булгакової, Н. Кримої, Л. Куєви, М. Савченкової), доречним є розгляд тем: «Професійне становлення особистості здобувача вищої освіти як майбутнього фахівця», «Психологічна характеристика студентського віку», «Вікові особливості прояву рефлексії», «Психологія педагогічної

комунікативної взаємодії викладача зі здобувачами вищої освіти», «Психологічні особливості навчання і виховання майбутніх педагогів», «Види компетентностей майбутнього педагога», «Особливості застосування рефлексії в професійній діяльності», «Компетентність учителя початкової школи» (Куюва, 2016, с. 129; Булгакова, Кримова, & Савченкова, 2023, с. 673).

Варто зауважити, що рефлексивні знання засвоюються майбутніми вчителями початкової школи через зайняття ними рефлексивної позиції, завдяки якій реалізуються їхні рефлексивні здібності. Підтримуємо Л. Маскалеву в тому, що рефлексивні знання збагачують духовно здобувачів вищої освіти, оскільки проживаються ними через власні переживання, розуміння їхньої особистісної значущості та необхідності. Саме рефлексивні знання допомагають майбутнім фахівцям підвищувати рівень своєї компетентності, зростати в професійній сфері, ставати більш зрілими, долучатись до надбань культури. Процес засвоєння рефлексивних знань, на думку науковиці, характеризується наступними особливостями:

- усвідомленням навколишньої дійсності через переусвідомлення знань, що сприяє особистісному розвитку, творчості, креативності здобувачів вищої освіти;

- пізнанням сутності, розвитком аналітичного підходу до знань, у результаті чого в майбутніх педагогів формуватиметься структура знань, яка виступає підґрунтям власної концепції;

- розумінням сфери педагогічної практики через засвоєння методів вирішення реальних проблем, набуття практичних умінь (Маскалева, 2019, с. 50).

Вважаємо за доцільне звернути увагу на необхідність наповнення освітніх компонентів інформацією про рефлексію, рефлексивну діяльність задля формування потреб у ній, що сприяє водночас й розвитку мотивації до здійснення рефлексії конкретних професійних ситуацій, соціально-педагогічної діяльності. О. Булгакова, Н. Кримова, М. Савченкова

стверджують, що задля формування потреб у рефлексивній діяльності необхідно забезпечити рефлексивне збагачення викладання освітніх компонентів, шляхом проведення проблемних лекцій, лекцій-діалогів, лекцій-дискусій, лекцій-полілогів. Науковці наголошують на обов'язковому проведенні рефлексивного аналізу заняття, завдяки якому майбутні вчителі початкової школи зможуть усвідомити зміну ставлення до теорії та практики, переосмислити засвоєний матеріал. Під час практичних та лабораторних занять необхідно надавати можливість здобувачам вищої освіти вільно висловлювати власну думку, актуалізувати особистісні цінності та смисли щодо власної професійної діяльності (Булгакова, Кримова, & Савченкова, 2023, с. 673).

Переконані, що навчальний матеріал має викладатися системно та послідовно, що можливо завдяки використанню інтегративного підходу в підготовці майбутніх учителів початкової школи, на рівні змісту, форм, технологій, методів та засобів. Обговорення теоретичних питань про рефлексію сприятиме узагальненню та систематизації знань про неї. Процес формування рефлексивної компетентності, на думку О. Булгакової, Н. Кримової, М. Савченкової, має обов'язково здійснюватися протягом вивчення здобувачами вищої освіти всього курсу професійно-орієнтованих освітніх компонентів, безперервно, як під час навчальних занять, так і під час позааудиторної роботи (Булгакова, Кримова, & Савченкова, 2023, с. 674).

Вважаємо, що знання про рефлексію можна отримувати не лише під час навчально-пізнавальної діяльності, а й – самостійної. Тому, самостійна діяльність майбутніх учителів початкової школи не повинна обмежуватися лише роботою з оригінальними джерелами, але й передбачати використання Інтернет-ресурсів, активну участь у вебінарах, конференціях, онлайн-курсах, хакатонах, які допоможуть розширити сферу їхніх знань про рефлексію, підвищити професійно-педагогічну грамотність (Умінська, 2017, с. 127–128).

Таким чином, дана педагогічна умова забезпечує теоретичну основу для усвідомлення сутності, механізмів та значення рефлексії в навчальній та майбутній професійній діяльності.

Третя педагогічна умова – *комплексне застосування рефлексивних завдань для формування рефлексивних умінь*. Формування рефлексивної компетентності, на наше переконання, є складним, динамічним, цілеспрямованим процесом, який потребує систематичного виконання здобувачами вищої освіти рефлексивних завдань. Імпонує думка О. Булгакової, Н. Кримової, М. Савченкової, які відзначають їхню позитивну та надзвичайно важливу роль у формуванні рефлексивної компетентності, адже дають можливість на практиці закріпити теоретичні знання, сприяють розвитку інтересу до вивчення освітніх компонентів, формують вміння вирішувати життєві та професійні ситуації (Булгакова, Кримова, & Савченкова, 2023, с. 675). З огляду на це, Л. Куєва радить під час практичних та лабораторних занять виконувати такі завдання рефлексивного характеру: написати есе про майбутнього педагога; описати ідеал учителя, ототожнюючи його з собою; довести, що професія педагога характеризується рефлексивністю за своєю сутністю; визначити роль учителя в сучасному педагогічному просторі; описати навчальну ситуацію, де б використовувалася рефлексія у власній професійній діяльності; охарактеризувати рівень володіння основними видами діяльності вчителя; написати твір-роздум на одну з тем: «Який шлях учителя до успіху?», «На скільки компетентна я людина?» (Куєва, 2016, с. 128–129).

Підтримуємо А. Умінську, яка рекомендує використовувати моделювання професійних ситуацій, адже вони сприятимуть саморозвитку майбутнього вчителя. Науковиця наголошує на необхідності залучення здобувачів вищої освіти до обміну рефлексивним досвідом з викладачем, пошуку джерел нових знань, необхідних для вирішення практичних ситуацій, прийняття протилежних точок зору в суперечливих ситуаціях задля розкриття професійно-особистісних якостей суб'єктів рефлексії. Важливим є

створення проблемно-пошукового середовища, в якому під час рефлексивної творчості, усвідомлюватимуться цінності рефлексивної компетентності, розкриватимуться потенційні можливості майбутніх учителів початкової школи (Умінська, 2017, с. 126–127).

Подібної думки притримуються Р. Лашта, Л. Руденко, на думку яких, необхідно оновлювати зміст освіти та наповнювати освітні компоненти ситуаційними завданнями, для розв’язання яких необхідне здійснення рефлексивних дій через спеціально сформульовані запитання. Дослідники підкреслюють обов’язкове включення алгоритмів аналізу, на основі яких здійснюватиметься пошук альтернативних варіантів розв’язання проблемних ситуацій (Руденко, & Лашта, 2023, с. 127).

Погоджуємося з А. Лозенко, О. Матвієнко у тому, що здобувачів вищої освіти необхідно постійно залучати до моделювання професійних дій, ведення рефлексивних щоденників, аналізу педагогічних ситуацій, обговорення кейсів у навчальних групах з метою формування навичок критичного мислення, переосмислення власних дій (Матвієнко, & Лозенко, 2025, с. 70). Цікавою для нашого дослідження є думка J. Lalor, F. Lorenzi, J. Ramí щодо необхідності ведення щоденника роздумів, у якому здобувачі вищої освіти після виконання кожного завдання можуть записувати свої думки про те, чого вони навчилися з конкретного завдання та готуючись до нього; які труднощі в них виникли; які аспекти завдань, на їхню думку, слід покращити; визначити свої сильні сторони. Варто брати до уваги також рекомендації дослідників стосовно написання в рефлексивному щоденнику здобувачами вищої освіти, в кінці вивчення модуля з освітнього компоненту, своїх міркувань, роздумів, порад щодо покращення структури та дизайну модуля (Lalor, Lorenzi, Ramí, 2014, p. 56).

Вважаємо, що формуванню рефлексивної компетентності як інтегрованої особистісної якості сприяють також створення бази даних професійних мотивів майбутніх учителів початкової школи, розробка портфоліо, завдяки чому вони зможуть проаналізувати відповідність власних

професійних та особистісних характеристик освітньо-кваліфікаційним вимогам майбутнього педагога. Також варто відзначити такі види рефлексивних завдань, які найкращим чином сприяють формуванню рефлексивної компетентності: ситуативні, інтелектуальні, ретроспективні, особистісні, комунікативно-кооперативні, перспективні; залежно від домінуючого виду професійної діяльності – рефлексивно-проєктувальні, рефлексивно-евристичні, рефлексивно-імітаційні. Зупинимось на них більш детально.

Рефлексивно-евристичні завдання – передбачають добір найоптимальніших способів розв’язання запропонованої ситуації, моделювання власної поведінки та її можливих наслідків. Характеризуються дієвістю для розвитку вмінь визначати мотиви вчинків і дій, імпровізувати та передбачати подальший перебіг подій.

Рефлексивно-проєктувальні завдання – надають можливість здобувачам вищої освіти аналізувати та творчо осмислювати змодельовані чи реальні проблемні ситуації. Сприяють розвитку в майбутніх учителів початкової школи здатності до рефлексії, самооцінювання й оцінювання професійної діяльності, формуванню вміння знаходити конструктивні способи розв’язання проблем.

Рефлексивно-імітаційні завдання – передбачають моделювання й програвання певних ситуацій із подальшим пошуком можливих способів їх розв’язання. Такі завдання допомагають усвідомити почуття інших, аргументовано відстоювати власну позицію (Булгакова, Кримова, & Савченкова, 2023, с. 674–675; Раскалінос, 2014, с. 206–207).

Б. Хомуленко підкреслює, що рефлексивна компетентність ефективно формується завдяки виконанню вправ, спрямованих на розвиток здатностей до різних видів рефлексії: інтелектуальної та мета-когнітивної, комунікативно-кооперативної, особистісної, які допомагають підвищити рівень здатності до аналізу власних організаторських здібностей, комунікативних навичок, сприяють усвідомленню професійних та

особистісних мотивів, потреб формування рефлексивного «Я» особистості (Хомуленко, 2014, с. 186–187).

На наше переконання, рефлексивна компетентність активно формується під час проходження педагогічної практики здобувачами вищої освіти в початковій школі, де вони набувають досвіду проведення уроків з різних освітніх галузей. З огляду на це, доречним буде серія рефлексивних запитань, які мають ставити собі майбутні педагоги для аналізу своєї педагогічної діяльності. Зокрема, перед плануванням етапу уроку запитання можуть бути такими: «Яка мета виконання завдання?», «Які проблеми можуть виникнути під час виконання завдання?», «Які навчальні результати планую отримати?», «Яка форма роботи найоптимальніша для виконання завдання?», «Чи відповідає складність завдання віковим та психофізіологічним особливостям молодших школярів?»; після проведення уроку: «Чи можна було спланувати роботу іншим чином?», «Якими є результати учіння?», «Чи оптимальним був розподіл часу?», «Чи доцільно підібрана форма, зміст, метод роботи?» (Денишук, 2022, с. 34).

Імпонують погляди науковців (Н. Кавецької, М. Мисули, У. Мудрої, М. Рудої, Т. Чернець), які рекомендують поєднувати самоаналіз із відеорефлексією – переглядом запису проведеного власного уроку, що допомагає, на думку дослідників, об'єктивно оцінити методичні аспекти власної педагогічної діяльності. Переглянути і обговорити відеофрагмент можна з однокласниками, що дасть можливість обмінятися досвідом (Чернець, Мисула, Руда, Кавецька, & Мудра, 2025).

Варто зауважити, що в результаті виконання зазначених завдань, у майбутніх учителів формуватимуться рефлексивні вміння: здатність толерантно ставитись до думки інших, рефлексувати власний стан та розуміти почуття інших. Тому, важливими для нашого дослідження є стадії формування рефлексивних умінь, визначені О. Герасимовою, О. Малихіним:

1) зміна мотивів здобувачів вищої освіти від зовнішньо-імперативних до ціннісних;

- 2) перехід навчально-пізнавальної діяльності від репродуктивної до дослідницько-творчої;
- 3) суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу;
- 4) становлення форм суб'єктивного контролю (Малихін, & Герасимова, 2015).

Задля формування та розвитку навичок самоконтролю способів виконання діяльності, на переконання М. Марусинець, необхідно не лише виконувати систему завдань, але й проводити опитування у формі діалогу за результатами їхнього виконання, яке допоможе визначити такі особливості рефлексивної діяльності: рівень самоконтролю планування («Перед виконанням завдання, визначте етапи планування роботи»); стан навчальних дій («Яким саме способом виконувалося завдання?», «Які можна використати способи для виконання завдання? «Порівняти різні способи виконання»); диференційовану та адекватну самооцінку («Які недоліки є у роботі?», «Які дії були складними?», «Яку оцінку можете дати своїй відповіді?») (Марусинець, 2015, с. 197).

Слушною є думка О. Булгакової, Н. Кримова, М. Савченкової, які надають першочергового значення способам діяльності викладача та здобувачів вищої освіти, а лише потім змісту діяльності, яка за таких умов набуває рис творчої та дослідницької. Тому, викладач має бути відкритим до себе, інших, новому досвіду, вміти виходити за межі цього досвіду. Завдяки активізації власної рефлексивної позиції, активізуватиметься рефлексивна компетентність майбутніх педагогів (Булгакова, Кримова, & Савченкова, 2023, с. 672).

Таким чином, комплексне застосування рефлексивних завдань під час освітнього процесу сприяє забезпеченню систематичного залучення здобувачів вищої освіти до процесів самоаналізу, самооцінювання, критичного осмислення власної навчальної та професійної діяльності, що підвищуватиме ефективність професійної підготовки та готовність до безперервного самовдосконалення.

Четверта педагогічна умова – *цілеспрямоване та систематичне впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційних педагогічних технологій* – має на меті використання нових організаційних форм, сучасних педагогічних технологій, методів навчання в освітньому процесі; застосування педагогічних інноваційних технологій, орієнтованих на розвиток професійної свідомості та самосвідомості, самооцінки, самоаналізу і рефлексії; застосування методів, які передбачають використання прийомів моделювання професійних ситуацій, групове та індивідуальне вирішення проблемних, аналітичних і конструктивних завдань, які сприяють розвитку творчого мислення здобувачів вищої освіти; реалізацію методів самопроєктування і самоконтролю, на основі особистісно-орієнтованого підходу (Литвин, 2022, с. 49). «Інноваційні педагогічні технології, – зауважують А. Лозенко, О. Матвієнко, – виступають не лише інструментом модернізації освітнього процесу, а й потужним середовищем для формування рефлексивного мислення педагога» (Матвієнко, & Лозенко, 2025, с. 68).

Р. Вітрук, С. Ткачук акцентують увагу на необхідності впровадження в освітній процес інтерактивних, інформаційно-комунікаційних, особистісно-орієнтованих технологій, технологій змішаного навчання, адже вони дозволяють підвищити його ефективність та результативність, сформувати готовність до використання інновацій в майбутній професійній діяльності. Задля формування рефлексивної компетентності пропонують використовувати тьюторство, наставництво, створювати портфоліо професійних досягнень (Ткачук, & Вітрук, 2025, с. 119).

Варто зауважити, що найбільш сприятливі умови для формування рефлексивної компетентності майбутніх педагогів створюються під час рефлексивно-насиченої практичної діяльності: розвивальних ігор науково-обґрунтованого характеру; тренінгів, спеціально спрямованих на формування рефлексивних здібностей. Саме під час такої діяльності, як вважає М. Марусинець, вводяться вимоги до рефлексування, рефлексивного

управління, рефлексивного самозабезпечення, що є передумовою для формування та розвитку рефлексивних здібностей і вмінь (Марусинець, 2015, с. 197).

А. Лозенко, О. Матвієнко наголошують на необхідності використання інтерактивних, інформаційно-комунікаційних технологій, аналітичних інструментів, завдяки яким можна створювати ситуації, які потребують від майбутніх педагогів обґрунтованих рішень, здійснення самоаналізу, оцінку ефективності використаних методів. Саме інноваційні технології дають змогу аналізувати динаміку педагогічних дій та фіксувати їхні результати. Зокрема, важливого значення надається роботі з цифровими інструментами, які є водночас ресурсом для рефлексії та предметом її аналізу, адже здобувачі вищої освіти можуть аналізувати можливості електронних журналів, онлайн-платформ формувального оцінювання, цифрових дидактичних матеріалів, з позиції підтримки або ускладнення педагогічного процесу, дидактичної доцільності (Матвієнко, & Лозенко, 2025, с. 70–71).

О. Булгакова, Н. Кримова, М. Савченкова особливого значення надають інтерактивним технологіям, які допомагають обговорити не лише результат, а й сам процес виконання завдань під час групових та колективних дискусій, висловити обов'язкові рефлексивні судження щодо завершення виконання завдань (Булгакова, Кримова, & Савченкова, 2023, с. 674). «Інтерактивні технології, – стверджують науковці, – спрямовують здобувачів вищої освіти на творчу, продуктивну діяльність, самостійний пошук шляхів та варіантів вирішення навчальної задачі, що поставлена, активно застосовувати знання, що були засвоєні раніше, у нових незнайомих умовах» (Жукова, Коковська, Соколенко, Весніна, & Ткаченко, 2024, с. 146).

Важливого значення надаємо й технологіям педагогічного коучингу, які передбачають індивідуальну або групову роботу коуча-викладача зі здобувачами вищої освіти, яка ґрунтується на діалоговій взаємодії та сприяє розвитку рефлексивної компетентності. Майбутні вчителі початкової школи можуть отримати поради щодо підвищення мотивації до педагогічної

діяльності, розвитку власної творчої активності. Така співпраця сприяє розвитку комунікативної рефлексії – здатності вчитися на чийсь досвіді, бачити себе з позиції інших, конструктивно сприймати критику (Чернець, Мисула, Руда, Кавецька, & Мудра, 2025).

Варто відзначити й ефективність рефлексивних технологій, які включають методи рефлексивного полілогу, рефлексивні контрасти. Зокрема, рефлексивний полілог допомагає побачити різні аспекти певної проблеми, на основі рефлексивного осмислення професійно-спрямованих ситуацій, що сприяє формуванню предметно-позиційного бачення здобувачів вищої освіти. Реалізація даного методу передбачає дотримання послідовності дій: формулювання проблеми або створення проблемної ситуації; генерування мікрогрупами ідей щодо вирішення поставленої проблеми; колективне обговорення, прийняття рішень; повторення етапів рефлексивного полілогу. Метод рефлексивних контрастів допомагає осмислити досліджувану реальність, прийняти важливі рішення стосовно професійної діяльності. Даний метод дає змогу сформуванню уявлення про певний феномен та його позитивні та негативні варіанти (Волкова, & Батраченко, 2015, с. 97).

Ще однією важливою технологією, яка стимулює рефлексивне мислення є технологія портфоліо, яка дає можливість не лише проаналізувати засвоєну інформацію під час навчання, а й отриманий досвід під час проходження педагогічної практики. Технологія портфоліо має багато переваг, серед яких варто відзначити формування професійних компетенцій, розвиток здатності планування діяльності, рефлексивного розуміння власних проблем, оцінки своїх досягнень (Цуканова, 2025, с. 309).

На думку Л. Гарбузенко, С. Омеляненко, портфоліо має відповідати таким вимогам: рефлексивні матеріали повинні бути структурованими; відображати не лише проблему, яка є навчальною темою, а й перебіг процесу роботи над нею; матеріали мають включати опис власних відчуттів, вражень, роздумів, самооцінку та оцінку досягнення поставлених цілей; бути представленими в рукописному або електронному варіанті. Важливим є

алгоритм роботи над створенням рефлексивного портфоліо, запропонований дослідницями:

- підготовчий етап – визначення ключової мети, обґрунтування необхідності та доцільності створення портфоліо, встановлення термінів його виконання, розробка критеріїв оцінювання матеріалів, вибір викладачем способів стимулювання діяльності здобувачів вищої освіти;

- пошуково-аналітичний – збір, опрацювання, упорядкування матеріалів, які відображають аналіз та оцінку процесу та результатів діяльності;

- заключний – рефлексія рефлексивної діяльності, презентація рефлексивного портфоліо (Гарбузенко, & Омеляненко, 2021, с. 49–50).

На думку дослідниць, доречними в рефлексивному портфоліо будуть такі рубрики: «Мої очікування», «Карта моїх цілей», «Мета навчання», «Дефект-ефект», «Крок до успіху», «Я – творець» (Гарбузенко, & Омеляненко, 2021, с. 50–52).

Високою ефективністю відзначаються й тренінгові технології – методи активного навчання, які ґрунтуються на моделюванні професійних ситуацій, груповій співпраці, розвитку поведінкових умінь, рефлексії. Тренінгові технології включають психолого-педагогічні вправи, кейс-метод, рольові ігри, групові обговорення, вправи на комунікацію. Рефлексивні вправи, які використовуються під час проведення тренінгів дають можливість здобувачам вищої освіти підвищити мотивацію до навчальної та професійної діяльності, усвідомити власні потреби, проаналізувати та оцінити способи навчання та співпраці з викладачами та одногрупниками (Швидун, & Виноградова, 2025, с. 159; Кравців, 2007, с. 146).

Важливими для нашого дослідження є методичні рекомендації для викладачів, розроблені О. Кравців, щодо використання рефлексивних технологій: обирати вправи та методи, які відповідають власному стилю навчання та є посилюючими для майбутніх учителів початкової школи; включити їх до річного навчального плану та під час кожного лабораторного

та практичного заняття відводити час для їхнього проведення; починати від простих вправ, методів, кейсів та поступово переходити до складніших; завжди спілкуватися та обговорювати їхнє виконання зі здобувачами вищої освіти; фіксувати спостереження; визначити з майбутніми педагогами перспективну мету та нести взаємну відповідальність за якість освітнього процесу (Кравців, 2007, с. 146).

Поділяємо думку О. Янкович та вважаємо сучасною, прогресивною технологією – «Організація успішної діяльності», яка допоможе майбутнім учителям початкової школи навчитися аналізувати власну діяльність, ставити життєві та професійні цілі й досягати їх. Реалізація означеної технології має здійснюватися в такі етапи:

- підготовчий – передбачає діагностику особистісних якостей та створення психологічних передумов (формування мотивації, впевненості, створення сприятливої психоемоційної атмосфери);
- початковий – постановка мети, створення плану її реалізації, визначення осіб, які допоможуть у реалізації;
- виконання – реалізація плану, усунення перешкод, залучення додаткових ресурсів, корекція початкового задуму;
- результат – досягнення наміченого (Янкович, 2006, с. 35).

Вважаємо, що дана педагогічна умова дасть змогу активізувати пізнавальну діяльність майбутніх учителів початкової школи, забезпечить інтеграцію теоретичних знань із практичними вміннями, формуватиме здатність до самоаналізу, саморегуляції та сприятиме ефективному розвитку рефлексивної компетентності.

Зазначимо, що окреслені педагогічні умови – взаємопов’язані та утворюють цілісну систему організації освітнього процесу, в якому кожна умова доповнює іншу та слугує підґрунтям для неї. Завдяки системному та цілісному характеру педагогічних умов здійснюється синергетичний вплив на формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти (Ткачук, & Вітрук, 2025, с. 119).

Отже, формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти є цілеспрямованим та системним процесом, який потребує забезпечення позитивної мотивації, надання рефлексивних знань, виконання рефлексивних завдань задля формування рефлексивних умінь, впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій. Педагогічні умови мають визначальне значення не лише для формування рефлексивної компетентності, а й підвищення якості вищої освіти, адже їхня реалізація створює підґрунтя для здатності майбутніх педагогів до саморегуляції, самовдосконалення, що є запорукою їхньої конкурентоспроможності в умовах динамічних суспільних і професійних змін.

2.2. Модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій

В умовах становлення інформаційного суспільства, реформування національної системи вищої освіти, швидких змін до професійних вимог, зростає значення компетентнісного підходу, який орієнтує освітній процес не лише на засвоєння здобувачами вищої освіти знань, а й на розвиток їх здатності до самоаналізу, саморегуляції та критичного мислення. З огляду на це, зміст вищої освіти потребує оновлення та створення нової системи методичного, інформаційного забезпечення, а розвиток освіти має здійснюватися на основі нових, прогресивних концепцій, запровадження в освітній процес науково-методичних досягнень, сучасних та ефективних педагогічних технологій, що визначається основними шляхами та пріоритетними напрямками реформування вищої освіти, окресленими в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (від 03 листопада 1993 р. № 896) (1993).

Тому, з метою підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, інтеграції інноваційних педагогічних технологій

в освітній процес, забезпечення системного та науково-обґрунтованого підходу до організації освітнього процесу в умовах модернізації вищої освіти, було розроблено чітко структуровану модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій задля цілеспрямованого, а не фрагментарного формування рефлексивної компетентності. Розробка моделі дасть змогу визначити структурні компоненти рефлексивної компетентності, обґрунтувати педагогічні умови її формування, окреслити етапи та критерії сформованості, інтегрувати інноваційні технології в єдину логічну систему. Вважаємо, що апробація структурованої моделі сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу в педагогічних ЗВО, забезпеченню цілісності педагогічного впливу, підвищенню конкурентоспроможності випускників.

Розглянемо різні загальноприйняті наукові підходи в педагогіці до трактування поняття «модель». «Український педагогічний словник» С. Гончаренка розглядає модель (від франц. *modèle*, від *modulus* – мірило, міра, зразок) як «схему, опис, умовне зображення якогось об'єкта або системи об'єктів, яке зберігає зовнішню схожість, при певній умовності й схематизації засобів зображення» (Гончаренко, 1997, с. 213). У «Словнику базових понять з курсу «Педагогіка»» О. Антонової знаходимо таку дефініцію терміну «модель педагогічна»: опис або зображення певного педагогічного явища чи процесу, яке виступає аналогом та є предметом дослідження; «наукова модель» – матеріально або уявно реалізована система, яка не лише адекватно відображає предмет дослідження, але й здатна замінити його такою мірою, що її вивчення дає змогу отримати нову інформацію про сам предмет (Антонова, 2014, с. 52). Дещо по-іншому тлумачить поняття «модель» «Словник-довідник з професійної педагогіки» А. Семенової, розглядаючи його як чотирьохкомпонентну конструкцію, елементами якої є: суб'єкт (людина); завдання, розв'язок якого має знайти

суб'єкт; об'єкт-оригінал; спосіб опису матеріального відтворення моделі (Семенова, 2006, с. 109).

На переконання Г. Масур, модель є гіпотезою вираженою в наочній формі. Суттєвими ознаками будь-якої моделі дослідниця відзначає абстрактність, наочність, гіпотетичність, відображення елементів наукової уяви та фантазії, використання як методу побудови – аналогії (Масур, 2022, с. 29). О. Малихін підкреслює й те, що модель спрощує об'єкт та відтворює його не повною мірою (Малихін, 2016, с. 27).

«Педагогічний зміст моделі, – як стверджує М. Воровка, – виявляється в тому, що вона допомагає виокремити перспективні та актуальні завдання педагогічного процесу, виявити, вивчити та науково обґрунтувати умови можливого зближення між вірогідними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, який вивчається» (Воровка, 2024, с. 523).

Імпонує думка А. Теплицької, яка зауважує, що «модель у педагогічному процесі може бути образом майбутньої педагогічної реальності, а не тільки теперішньої чи минулої. Таким чином, вона виконує функцію цілеутворювання, планування, прогнозування, майбутньої діяльності викладача» (Теплицька, 2015, с. 184). Крім зазначених функцій, які може виконувати модель, О. Малихін виокремлює ще цілий спектр вагомих завдань, які успішно реалізуються на емпіричному, теоретичному, практичному рівнях завдяки моделям:

- описові – забезпечення наочності;
- реконструювання – відтворення якісних особливостей об'єкта;
- інтерпретаційні – узагальнення, пояснення, детальний опис об'єкта чи процесу;
- вимірювальні – отримання кількісних характеристик об'єкта;
- прогнозуючі – передбачення поведінки об'єкта-прототипу;
- евристичні – сприяння генеруванню нових гіпотез та ідей, відповідно до об'єкта вивчення та інших об'єктів дійсності;

– критеріальні – адекватність знань про об'єкт, перевірка їх істинності (Малихін, 2016, с. 28).

Таким чином, під поняттям «модель» у науковому дискурсі дослідники розглядають: схему будь-якого процесу, об'єкта або явища, що використовується як його спрощена заміна; зображення певного явища за допомогою більш дослідженого, яке є легшим для розуміння; систему, що уявляється та матеріально реалізується, відтворюючи об'єкт дослідження, таким чином заміщаючи його, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт (Ішутіна, & Шаповалова, 2018, с. 89).

Трактуємо термін «модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій» як спрощене, схематичне зображення цілісної, науково-обґрунтованої та структурно-організованої системи концептуальних положень, змісту, форм, технологій, методів, засобів, педагогічних умов, етапів формування рефлексивної компетентності, діагностичного інструментарію, впровадження якої в освітній процес ЗВО забезпечить поетапний розвиток здатності майбутніх учителів початкової школи до усвідомлення, аналізу, критичного переосмислення та саморегуляції власної навчально-професійної діяльності, на основі активного застосування інноваційних педагогічних технологій.

Наголосимо на тому, що створюючи модель, необхідно, щоб вона відповідала основним вимогам, таким як: подібність, заміщення, адекватність, точність, універсальність, економічність, можливість поширення та перенесення даних на об'єкт дослідження (Черноусова, 2012, с. 164; Брюханова, & Корольова, 2015, с. 65).

Похідним від поняття «модель» є термін «моделювання». У педагогічній інтерпретації моделювання визначається як сучасний та перспективний метод наукового пошуку, який ґрунтується на дослідженні та побудові моделей як засобу вивчення процесів і явищ; процес творчого

відтворення тільки найбільш суттєвих властивостей моделі як оригіналу, в якості якого виступають науково-обґрунтовані змістовні орієнтири та педагогічний досвід. Головною перевагою даного методу є цілісність інформації, адже дозволяє виокремлювати цілісні системи і досліджувати їх функціонування, оскільки базується на синтетичному підході (Антонова, 2014, с. 52).

Г. Масур розглядає моделювання як процес створення та розробки моделі (Масур, 2022, с. 29). На переконання Е. Черноусової, метод моделювання ґрунтується на здатності людського мислення до встановлення аналогій – суттєвих зв'язків між об'єктами, подібних ключових відношень, ознак між ними та абстрактного зіставлення властивостей різних об'єктів (Черноусова, 2012, с. 163).

У нашому розумінні, моделювання – це науково-обґрунтований процес проєктування та конструювання цілісної педагогічної системи формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти, що відображає структуру, логіку, етапи, механізми й умови її розвитку в майбутніх фахівців із використанням інноваційних технологій.

Зазначимо, що метод моделювання має таку структуру: постановка завдання, вибір та створення моделі, дослідження моделі, перенесення знань з моделі на оригінал (Семенова, 2006, с. 110). Доцільною є думка М. Опачко, яка вважає, що до моделювання варто звертатися тоді, коли неможливо досліджувати реальний об'єкт з усією сукупністю його властивостей (Опачко, 2017, с. 20).

Погоджуємося з О. Малихіним стосовно того, що моделювання в педагогіці успішно застосовується з метою покращення планування освітнього процесу, управління ним та пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти, оптимізації структури навчального матеріалу (Малихін, 2016, с. 29).

Зазначимо, що основними принципами моделювання є: об'єктивність, наочність, визначеність. На переконання О. Дубасенюк, Л. Зданевич,

зазначені принципи визначають тип моделі та її функції (Дубасенюк, & Зданевич, 2016, с. 139). Серед функцій моделювання Ю. Туманова виокремлює такі:

- прогностичну – відображає передбачення майбутніх станів, властивостей систем, що моделюються;
- описову – полягає в систематизації емпіричних даних (точності, повноти опису);
- пояснювальну – розкриває зв'язки між відомими законами, гіпотезами та, встановленими в процесі опису, фактами, залежностями (Туманова, 2022, с. 243).

Важливими є й категоріальні вимоги, яким має відповідати процес моделювання, визначені М. Воровкою:

- назва моделі повинна відображати головну проблему, ідею, напрямок модернізації освіти, який потребує вирішення;
- задля ідентифікації моделі необхідно вказувати її вид, головні філософські позиції, покладені в основу, чинники розвитку, змістову площину, організаційні форми, адресата моделі;
- модель має містити концептуальні основи побудови і функціонування того чи іншого процесу чи об'єкту;
- цілепокладання повинно ґрунтуватися на цілеформулюванні та цілереалізації особистісних програм;
- зміст моделі необхідно розглядати з позиції сучасних принципів, ідей (Воровка, 2024, с. 524–525).

Акцентуємо увагу на тому, що в педагогіці моделюватися може все: зміст освіти, цілі, зміст навчання, методи, засоби, форми підготовки, особистість викладача і особистість здобувача вищої освіти, етапи та взаємодія учасників освітнього процесу (Брюханова, & Корольова, 2015, с. 67).

Варто відзначити, що моделей є велика кількість різновидів. Так, О. Малихін виокремлює такі:

- за характером відтворення оригіналу – структурні, функціональні, субстанційні, змішані;
- за способом реалізації – знакові, уявні, речові, ситуаційні;
- за галузями знань – педагогічні, психологічні, технічні, соціальні, біологічні;
- за повнотою представлення об'єкту – повні, неповні (часткові) (Малихін, 2106, с. 28).

Н. Брюханова, Н. Корольова в залежності від цілей дослідження виокремлюють моделі процесів та явищ, функціональні та функціонально-фізичні. З огляду на особливості моделей, вони можуть бути: простими й складними, відкритими й закритими, статичними й динамічними, однорідними й неоднорідними, детермінованими та імовірнісними. Щодо різних наук, то розрізняють такі види моделей: концептуальні, інтуїтивні, фізичні, математичні, структурно-функціональні, імітаційні (Брюханова, & Корольова, 2015, с. 65–67). На переконання Т. Кузнякової, є наступні види моделювання: математичне, імітаційне (програмне), фізичне, комп'ютерне, структурно-функціональне (Кузнякова, 2014, с. 54).

З огляду на різноманітні класифікаційні характеристики, була розроблена динамічна, складна, відкрита, структурно-функціональна модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій. Охарактеризуємо її детальніше. Вибір структурного виду моделі зумовлений тим, що вона дає загальне уявлення про розміщення та кількість важливих блоків системи, взаємозв'язки між ними, в ній відображено структурні властивості рефлексивної компетентності. Функціональна модель – тому що призначена для дослідження особливостей функціонування системи формування рефлексивної компетентності, а також дає можливість дослідити

функціональні особливості процесу її формування в майбутніх учителів початкової школи (Єжова, 2014, с. 206).

Було інтегровано два види моделей та зосереджено увагу на розробці саме структурно-функціональної моделі. Розглянемо різні дефініції поняття «структурно-функціональна модель», запропоновані науковцями. Зокрема, Л. Нанівська тлумачить термін «структурно-функціональна модель» як «модель, яка графічно відображає функціональні особливості структурних елементів певного процесу та включає сукупність функціонально пов'язаних, закономірних складових, компонентів певної цілісної системи» (Нанівська, 2020, с. 181). На думку Г. Леськів-Бондарчук, структурно-функціональна модель виступає важливою складовою освітнього процесу, наукових принципів, методів організації навчання здобувачів вищої освіти (Леськів-Бондарчук, 2024). Цікавою для нашого дослідження є дефініція поняття «структурно-функціональна модель», запропонована Н. Заєць: «модель, яка детально графічно відображає функціональні особливості структурних елементів досліджуваного явища; передбачає цілісний педагогічний процес, у якому використання взаємоінтеграції підходів, методів, принципів, компонентів навчання спрямовані на набуття здобувачами вищої освіти визначених компетенцій, які свідчать про особистісний розвиток як майбутніх фахівців» (Заєць, 2020, с. 261). Т. Кузнякова підкреслює те, що, за умови структурно-функціонального моделювання, моделями є графіки, блок-схеми, діаграми, таблиці, малюнки, креслення (Кузнякова, 2014, с. 54).

У авторському трактуванні, *структурно-функціональна модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій є графічною блок-схемою цілісної, теоретично-обґрунтованої системи взаємопов'язаних структурних блоків та функціональних зв'язків між ними, що забезпечують поетапне формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах використання під час освітнього процесу інноваційних педагогічних технологій.*

Авторська модель є динамічною, що зумовлено її процесуальною природою, наявністю зворотного зв'язку, можливістю корекції структурних компонентів рефлексивної компетентності та орієнтацією на поступовий розвиток досліджуваного феномену рефлексії в умовах змінного освітнього середовища. Процес формування рефлексивної компетентності не є статичним, а розгортається в часі, характеризується етапністю, послідовністю, зміною рівня сформованості рефлексивної компетентності в майбутніх учителів початкової школи, коригуванням змісту, форм, технологій та методів роботи, уточненням цілей залежно від проміжних результатів. Тому, вона є динамічною, саморегульованою системою. Варто відзначити й те, що розроблена модель є складною в зв'язку з тим, що містить блоки і велику кількість складових, які входять до них, та виконують різноманітні функції, має розгалужений характер взаємозв'язків, тісно пов'язана із зовнішнім середовищем (мінливістю у часі, випадковістю) (Брюханова, & Корольова, 2015, с. 66). Авторська модель є відкритою, тому що передбачає організацію освітнього процесу, яка характеризується гнучкістю цілей, змісту, варіативністю інноваційних технологій та методів, партнерською взаємодією всіх учасників, зосередженням на розвитку особистості здобувача вищої освіти, його здатності до самооцінювання та рефлексії.

Створюючи структурно-функціональну модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій, послуговувались вимогами до розробки педагогічних моделей, відображеними в наукових роботах Л. Нанівської (Нанівська, 2020, с. 179). Зокрема, варто зазначити, що нашій моделі притаманні всі ознаки системи, адже блоки та інші елементи, які входять до її складу, є взаємопов'язаними, взаємообумовленими, взаємозалежними, закономірно розміщеними та утворюють цілісну єдність, відображаючи логіку процесу формування рефлексивної компетентності; модель ґрунтується на наукових концепціях, які з психологічної та дидактичної

точок зору обґрунтовують досягнення освітньої мети – сформувати рефлексивну компетентність майбутніх учителів початкової школи; дана модель є керованою, адже дає можливість здійснювати поетапну діагностику освітнього процесу, змінювати сучасні технології та методи задля досягнення поставленої мети, реалізації прогнозованих завдань та цілей; модель характеризується ефективністю, тому що обов’язково досягаються поставлені результати, завдяки впровадженню в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, які завжди націлені на реалізацію мети та отримання гарантованих здобутків за короткий проміжок часу; модель є відтворюваною, оскільки успішно може бути апробована в різних педагогічних ЗВО.

Зауважимо, що з педагогічної точки зору моделі бувають двох видів: ідеальні та матеріальні. Для нашого дослідження викликають зацікавлення не матеріальні моделі, які втілюються в певному матеріалі, а саме ідеальні моделі які фіксуються в наочних елементах: схемі, рисунку, кресленні, програмі (Антонова, 2014, с. 52). Наголосимо, що авторська модель графічно представлена у вигляді блок-схеми – схематичного відображення освітнього процесу педагогічного ЗВО, де етапи формування рефлексивної компетентності представлені у вигляді блоків, з’єднаних стрілками, які показують послідовність дій, взаємозв’язки між блоками та логіку освітнього процесу, спрямованого на формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Акцентуємо увагу на тому, що модель представляє собою цілісну теоретично-обґрунтовану систему таких структурних блоків: мотиваційно-цільового, змістово-діяльнісного, діагностико-результативного, які – взаємопов’язані та виконують різноманітні функції (рис. 2.1). Розглянемо їх детальніше.

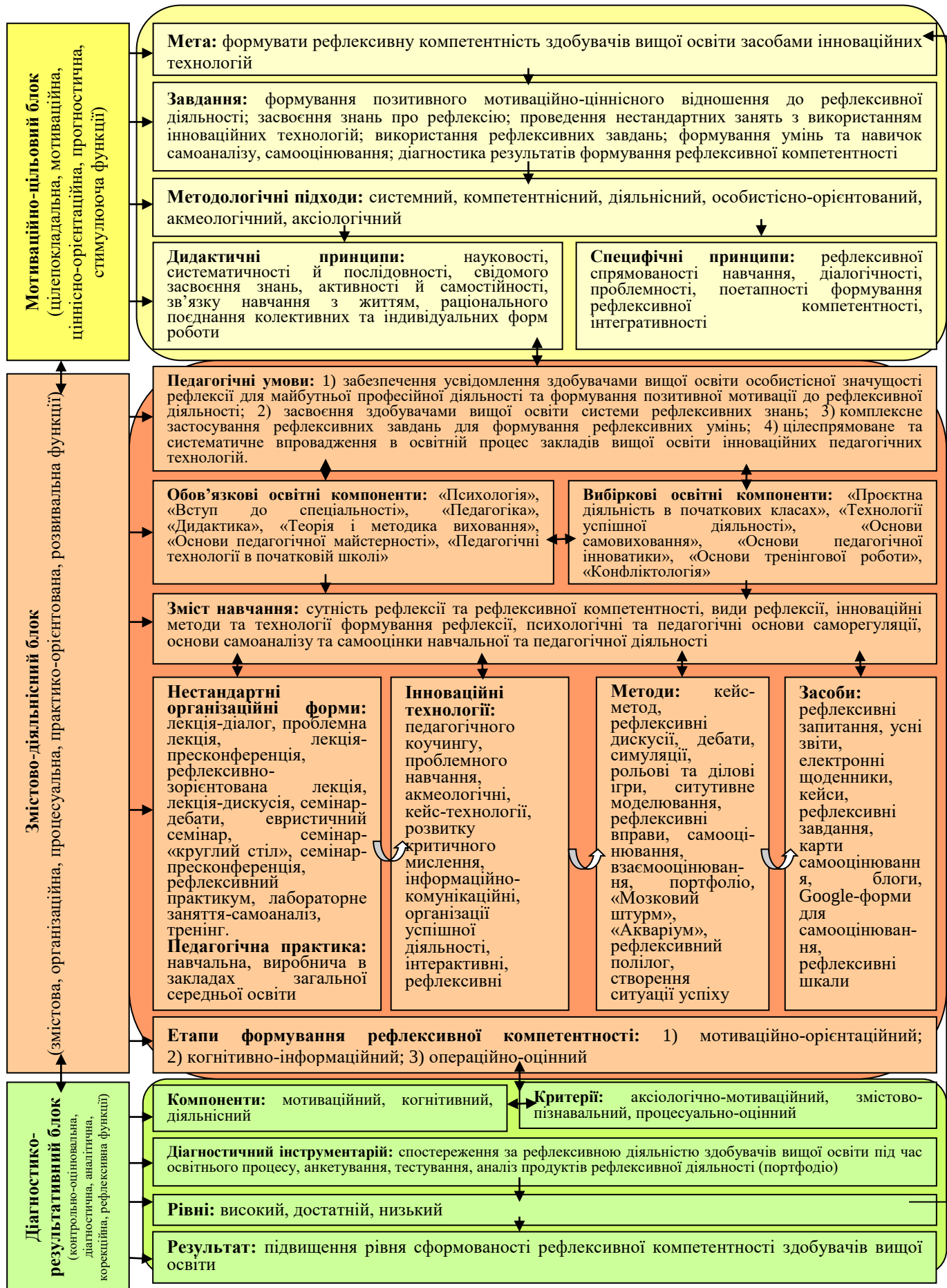


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій

Функції мотиваційно-цільового блоку:

- цілепокладальна – формулювання мети та завдань рефлексивної діяльності;
- мотиваційна – формування в здобувачів вищої освіти внутрішньої та зовнішньої мотивації до рефлексії, з наданням переваги внутрішній мотивації;
- ціннісно-орієнтаційна – визначення системи цінностей, установок, професійних і особистісних орієнтирів;
- прогностична – передбачення очікуваних результатів та шляхів їх досягнення;
- стимулююча – створення умов для активізації рефлексивної діяльності.

Функції змістово-діяльнісного блоку:

- змістова – відбір і структурування змісту навчання щодо рефлексії та рефлексивної компетентності;
- процесуальна – забезпечення поетапної реалізації формування рефлексивної компетентності;
- організаційна – визначення нестандартних форм, інноваційних технологій методів, засобів діяльності;
- практико-орієнтована – застосування рефлексивних знань, умінь і навичок у практичній діяльності;
- розвивальна – розвиток рефлексивної компетентності, критичного мислення, здатності до самоаналізу, саморозвитку, самооцінки, самокорекції.

Функції діагностико-результативного блоку:

- контрольньо-оцінювальна – перевірка досягнення поставлених цілей – підвищення рівня сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи;
- діагностична – виявлення рівня сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти;

- аналітична – аналіз отриманих результатів;
- корекційна – внесення, за необхідності, змін у зміст і процес рефлексивної діяльності, на основі отриманих діагностичних результатів;
- рефлексивна – усвідомлення суб'єктами власних досягнень і труднощів під час здійснення рефлексивної діяльності.

Варто підкреслити, що саме ця модель стане основою формувального експерименту та буде апробована в освітньому процесі педагогічних ЗВО. Мета розробки структурно-функціональної моделі полягає в оптимізації процесу формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти на основі використання сучасних педагогічних технологій. Деталізуємо зміст кожного блоку авторської структурно-функціональної моделі формування рефлексивної компетентності майбутніх педагогів, які успішно реалізуються за допомогою інноваційних педагогічних технологій.

Мотиваційно-цільовий блок передбачає мету, завдання, методологічні підходи та принципи процесу формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. Мета – полягає у формуванні рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

- формування стійкого, позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до рефлексивної діяльності як складової їхнього професійного становлення;
- засвоєння теоретичних знань про сутність, структуру та механізми рефлексії;
- формування вмінь та навичок самоаналізу, самооцінювання щодо власної навчальної й професійної діяльності;
- проведення нестандартних лекцій, практичних та лабораторних занять з використанням інноваційних технологій, які забезпечать поетапне формування рефлексивної компетентності;

- розвиток навичок критичного мислення та здатності до педагогічного аналізу освітніх ситуацій завдяки використанню рефлексивних завдань та інноваційних технологій;
- створення педагогічних умов для інтеграції рефлексивних практик у професійну підготовку майбутніх педагогів;
- діагностика та моніторинг результатів формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти.

Концептуальною основою розробленої моделі виступають методологічні підходи – стратегії, що ґрунтуються на ключових положеннях певної теорії та розглядають напрями дослідження щодо його предмета (Горохівська, 2019, с. 152). Тракуємо *методологічні підходи до формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи як систему наукових принципів, положень і способів організації освітнього процесу, які визначають стратегію, логіку, зміст, форми, технології, методи, засоби цілеспрямованого розвитку здатності здобувачів вищої освіти до рефлексії – усвідомлення, аналізу та оцінювання власної діяльності з метою її вдосконалення*. Основними такими підходами, на нашу думку, є: системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, акмеологічний, аксіологічний. Розглянемо їх детальніше.

Системний підхід – допомагає досліджувати педагогічні явища цілісно, об'єднавши різні типи взаємозв'язків у єдину теоретичну концепцію. Підтримуємо І. Ревенко в тому, що саме завдяки системному підходу можна дослідити процес формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти як динамічну складну систему, проаналізувати типи і зв'язки між складовими, визначивши їх специфіку. Науковиця стверджує, що завдяки системному підходу здійснюється прогнозування перебігу процесу формування рефлексивної компетентності майбутніх педагогів, а досліджуваний процес вивчається в єдності його структурних і функціональних компонентів (Ревенко, 2023, с. 134). У нашому дослідженні процес формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з

використанням інноваційних технологій ми розглядаємо як цілісну систему, яка складається мотиваційно-цільового, змістово-діяльнісного, діагностико-результативного блоків, між якими встановлені тісні відношення та взаємозв'язки.

Діяльнісний підхід – це методологічний підхід, основою якого є предметна діяльність: професійна, наукова, навчальна; форма активності, яка допомагає досягти свідомо поставлених цілей, що формуються внаслідок виникнення певних потреб (Семенова, 2006, с. 140). Вважаємо, що освітній процес має бути організований таким чином, щоб здобувач вищої освіти виступав активним суб'єктом діяльності, а не його об'єктом, здійснював самоаналіз, оцінювання результатів власних дій, усвідомлював способи їх виконання та вдосконалював їх у процесі практичної роботи та взаємодії. Даний підхід, на переконання І. Ревенко, забезпечує спрямованість майбутніх педагогів на вияв активності, самостійності, орієнтованості на результат під час рефлексивної діяльності, виконання рефлексивних професійно-орієнтованих завдань (Ревенко, 2023, с. 132).

Аксіологічний підхід (ціннісний) – ґрунтується на системі цінностей і дає можливість з'ясувати сутнісні характеристики процесу формування рефлексивної компетентності задля задоволення особистих потреб здобувачів вищої освіти (Семенова, 2006, с. 139). А. Коломієць, Н. Лазаренко надають важливого значення в системі професійної педагогічної освіти застосуванню саме аксіологічного підходу та вважають його одним з ключових підходів у контексті гуманістичної педагогіки (Коломієць, & Лазаренко, 2016, с. 49). За такого підходу, на думку науковиць, кожен учасник освітнього процесу є активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності. І. Андрощук підкреслює, що даний підхід трактує рефлексію як цінність професійного та особистісного зростання (Андрощук, 2016а, с. 17). У рамках даного підходу, розглядаємо рефлексію як професійну та особистісну цінність майбутніх фахівців. Формування рефлексивної компетентності, на наше переконання, має ґрунтуватися на усвідомленні

здобувачами вищої освіти особистісної значущості самоаналізу, самопізнання, саморозвитку для успішної майбутньої педагогічної діяльності.

Акмеологічний підхід – спрямований на досягнення в майбутній професійній діяльності педагогами акме-вершини, завдяки максимальному розкриттю та реалізації акмеологічного потенціалу (Ревенко, 2023, с. 135). Здобувачі вищої освіти мають бути спрямовані на постійне самовдосконалення, саморозвиток, прагнути до високих результатів у навчальній та педагогічній діяльності, що стає можливим завдяки сформованості рефлексивної компетентності. Акмеологічний підхід забезпечує формування стійкого прагнення до успіху, самореалізації, розкриття творчого потенціалу (Андрощук, 2016а, с. 18). Вважаємо, що завдяки цьому підходу, майбутні педагоги зможуть досягти найвищого рівня професійного і особистісного розвитку через розвиток рефлексивних навичок, здатності до самоаналізу, саморефлексії та постійного самовдосконалення.

Компетентнісний підхід – методологічний підхід, що передбачає засвоєння здобувачами вищої освіти інтегрованих професійних знань, цілеспрямоване формування в них практичних умінь і навичок, розвиток здатності до самоаналізу та самокорекції, а також готовності застосовувати рефлексивну компетентність у практичній педагогічній діяльності. І. Матійків наголошує на тому, що саме цей підхід підсилює практичну спрямованість освіти, надаючи вагомого значення досвіду, вмінням практично застосовувати знання, діяти в різних проблемних ситуаціях та вирішувати життєві й професійні проблеми (Матійків, 2006, с. 48–49). На нашу думку, даний підхід забезпечує поєднання теоретичної підготовки щодо здійснення рефлексивної діяльності, практичного досвіду, завдяки виконанню рефлексивних завдань, та ціннісно-орієнтованого ставлення до рефлексії, що дозволить майбутнім педагогам ефективно оцінювати та вдосконалювати майбутню професійну діяльність.

Особистісно-орієнтований підхід – вимагає визнання унікальності особистості, її етичної та інтелектуальної свободи, права на повагу (Коломієць, & Лазаренко, 2016, с. 48). Т. Горохівська зауважує, що даний підхід передбачає диференційований відбір форм, технологій, методів, засобів організації освітнього процесу, відповідно до рівня інтелектуальної, ціннісно-смыслові готовності суб'єктів навчання, їхніх індивідуальних особливостей. Завдяки даному підходу, на думку дослідниці, створюються умови для самореалізації, самоствердження, що сприяє усвідомленню цінностей педагогічної професії (Горохівська, 2019, с. 154). З огляду на формування рефлексивної компетентності, вважаємо, що означений підхід забезпечує індивідуалізацію її формування, враховуючи унікальні особливості кожного здобувача вищої освіти, розвиток їх здатності до самоаналізу та саморефлексії з урахуванням особистісних цілей і мотивів.

Для реалізації методологічних підходів, уточнимо їх через систему принципів. Тому, для нашого дослідження важливими є принципи навчання, які визначають зміст та особливості організації освітнього процесу в педагогічному ЗВО. Поняття «принцип» у «Словнику коротких термінів з педагогіки» розглядається як уніфіковані вимоги до організації та здійснення процесів навчання і виховання. Принципи навчання науковці трактують як систему дидактичних вимог до навчання, завдяки яким забезпечується його результативність та ефективність (Яцик, & Степанюк, 2022, с. 29–30). У розумінні І. Зайченка, дидактичні принципи виступають «фундаментальними ідеями, на яких ґрунтується вся система науково-дидактичного знання» (Зайченко, 2008, с. 116). На нашу думку, термін «дидактичні принципи» варто тлумачити як *сукупність науково-обґрунтованих, нормативних положень, які визначають закономірності організації освітнього процесу в педагогічному ЗВО та спрямовують добір змісту, форм, технологій, методів і засобів навчання з метою досягнення ефективного, усвідомленого й всебічного розвитку здобувачів вищої освіти.*

До ключових дидактичних принципів відносимо такі: науковості, систематичності й послідовності, свідомого засвоєння знань, активності й самостійності, зв'язку навчання з життям та практикою, раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи. З огляду на предмет нашого дослідження, коротко охарактеризуємо їх.

Сутність принципу науковості полягає в тому, що знання про рефлексію, які отримують здобувачі вищої освіти мають бути науково правильними, обґрунтованими, із аналізом та встановленням причинно-наслідкових зв'язків. Навчання має здійснюватися на основі новітніх досягнень психології, педагогіки, методики, передового педагогічного досвіду, з використанням найновішої наукової термінології. Вважаємо, що організація навчання майбутніх учителів початкової школи має ґрунтуватися на сучасних наукових знаннях, теоріях про природу мислення, рефлексії та професійної діяльності, що забезпечить усвідомлене, доказове й критичне осмислення здобувачами вищої освіти власного досвіду.

Принцип систематичності й послідовності – відображає системність у роботі викладача та майбутніх фахівців. Згідно даного принципу, навчання має бути послідовним, планомірним, зумовлене завданнями освіти та побудованим на логіці науки. Отримані знання про рефлексію повинні характеризуватися внутрішнім взаємозв'язком між собою та утворювати цілісність. Зауважимо, що даний дидактичний принцип вимагає безперервного й послідовного переходу від нижчого до вищого ступеня навчання і викладання. Варто наголосити на тому, що наступність має прослідковуватися як у змісті, так і у використанні інноваційних технологій, методів, способів навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів. Зауважимо, що викладач обов'язково має пов'язувати новий матеріал про рефлексію з попереднім. Означений принцип забезпечує й поетапність у формуванні та розвитку рефлексивних умінь: мотиваційного, когнітивного,

операційно-діяльнісного, корекційно-розвивального, самостійно-творчого, дотримання яких допоможе їх трансформувати в рефлексивні навички.

Наголосимо, що рефлексивна компетентність не сформується, якщо в здобувачів вищої освіти немає системи знань про рефлексію. Тому, важливим є принцип свідомого засвоєння знань про рефлексію, який полягає в їх осмисленні, що сприяє не механічному, а свідомому їх запам'ятовуванню та дієвості. Свідомість забезпечується такими умовами: розумінням мети та завдань, які необхідно виконати; глибоким усвідомленням навчальних дій; поєднанням індукції з дедукцією, аналізу з синтезом; забезпеченням умов для розвитку колективних форм пошуку правильної відповіді; використанням взаємного навчання здобувачів вищої освіти; встановленням логічних зв'язків між відомим і невідомим; створенням навчальних ситуацій, які вимагають виявлення й пояснення розбіжностей між спостережуваними фактами і наявними знаннями; наведенням прикладів та доведень.

Не менш вагому роль для формування рефлексивної компетентності відіграє й принцип активності й самостійності. Підкреслимо, що якість засвоєння рефлексивних знань забезпечується активною та самостійною діяльністю здобувачів вищої освіти. Активізувати освітній процес допомагає чергування різних видів діяльності; використання інноваційних технологій; стимулювання інтересу до матеріалу вивчення; виникнення позитивних емоцій під час навчальної діяльності; забезпечення тісного зв'язку навчання з життям; використання засвоєного матеріалу на практиці; диференціація та варіантність рефлексивних вправ. Здобувачі вищої освіти мають виступати суб'єктами навчання, усвідомлено планувати, аналізувати та коригувати власну діяльність. На нашу думку, використання кейсів, дискусій, проєктів, ситуацій професійного вибору, здатні стимулювати самостійне мислення. Здобувачі вищої освіти мають самостійно формулювати запитання до власної діяльності, ініціюючи рефлексивні дії.

Принцип зв'язку навчання з життям та практикою – ґрунтується на тісному взаємозв'язку між науковими знаннями та практичною діяльністю.

Реалізація даного принципу забезпечується використанням на заняттях життєвого досвіду здобувачів вищої освіти, розкриттям практичної значущості рефлексивних знань та їх застосуванням у професійній діяльності. Майбутні педагоги мають осмислювати реальні педагогічні та життєві ситуації, що забезпечить розвиток їхньої здатності до рефлексії в умовах практичної діяльності. Навчальний зміст має бути професійно спрямованим, а на заняттях повинні моделюватися реальні педагогічні ситуації, аналізуватися власні дії в конкретних умовах, визначатися труднощі та успіхи.

Акцентуємо увагу й на значущості принципу раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи, сутність якого полягає в використанні викладачем найрізноманітніших форм організації освітньої діяльності: лекцій, тренінгів, семінарських занять, наукових гуртків, практикумів, а також способів взаємодії майбутніх педагогів під час освітнього процесу, таких як індивідуальна робота, робота в парах та мікрогрупах. На нашу думку, даний принцип оптимально поєднує особистісний самоаналіз та групову взаємодію, що забезпечує розвиток індивідуальної відповідальності, комунікативної рефлексії та здатності до професійного саморозвитку (Зайченко, 2008, с. 121–135; Фіцула, 2002, с. 110–116).

Наголосимо, що для нашого дослідження важливими є не тільки загальнодидактичні принципи, а й специфічні принципи навчання, які безпосередньо відображають особливості формування рефлексії як інтегративної професійної якості особистості майбутнього педагога. Під поняттям *«специфічні принципи»* розуміємо *систему основоположних, концептуальних положень, які визначають особливості організації освітнього процесу, спрямованого на розвиток здатності здобувачів вищої освіти до усвідомленого самоаналізу, критичного осмислення навчальної, педагогічної діяльності та власного досвіду.*

До специфічних принципів формування рефлексивної компетентності відносимо: рефлексивної спрямованості навчання, діалогічності, проблемності, поетапності формування рефлексивної компетентності, інтегративності.

Підкреслимо, що освітній процес має бути організований таким чином, щоб кожен етап діяльності супроводжувався усвідомленням її мети, способів і результатів. Вважаємо, що рефлексивна компетентність не може формуватися без внутрішнього та зовнішнього діалогу (обговорень, дискусій, взаємоаналізу), що сприяє глибшому осмисленню досвіду. Принцип проблемності передбачає активізацію рефлексії через створення проблемних ситуацій, які спонукають до аналізу власних рішень і пошуку альтернатив. Зауважимо, що формування рефлексивної компетентності здійснюється поступово в такі етапи: мотиваційно-орієнтаційний, когнітивно-інформаційний, операційно-оцінний. Принцип інтегративності означає те, що рефлексія має інтегруватися в усі види навчальної та педагогічної діяльності, а не розглядатися як окремий елемент заняття.

Отже, мотиваційно-цільовий блок слугує підґрунтям для добору змісту, форм, інноваційних технологій, методів і засобів, що забезпечують процес формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Саме він, на нашу думку, визначає спрямованість освітньої діяльності, спонукає до усвідомлення власного досвіду, результатів і способів діяльності, а також формує внутрішню потребу в самопізнанні та самовдосконаленні.

Змістово-діяльнісний блок – представлений обов'язковими та вибірковыми освітніми компонентами циклу професійної підготовки, змістом навчання, нестандартними формами, інноваційними технологіями, методами, засобами, етапами формування рефлексивної компетентності з використанням інноваційних технологій.

Вважаємо, що рефлексивна компетентність має формуватися під час вивчення усіх освітніх компонентів циклу загальної та професійної

підготовки та інтегруватися в усі види навчальної діяльності, проте варто відзначити освітні компоненти, у зміст яких закладений вагомий потенціал для її формування. З огляду на це, були проаналізовані освітньо-професійні програми «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта трьох ЗВО: Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Жаркова, Чайка, Янкович, Кодлюк, Писарчук, Баран, Пілат, Добровольська, Палига, & Пільгун, 2022), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (Поляновська та ін., 2022) та Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка (Приймас, Павелко, Бешок, Данік, & Лясківська, 2022).

Зазначимо, що навчання за даими освітньо-професійними програмами сприяє формуванню в здобувачів вищої освіти інтегральної, загальних та спеціальних (фахових) компетентностей, пов'язаних з рефлексивною діяльністю, зокрема, сутність інтегральної компетентності полягає в здатності розуміти та нести відповідальність за свої вчинки; загальних – в здатностях: до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; бути критичним і самокритичним; приймати ефективні рішення в професійній діяльності; спеціальних (фахових) – у здатностях: до різних видів оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу; доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід та аргументувати їх на засадах партнерської взаємодії в умовах початкової школи (Жаркова, Чайка, Янкович, Кодлюк, Писарчук, Баран, Пілат, Добровольська, Палига, & Пільгун, 2022, с. 7–9; Поляновська та ін., 2022, с. 7–8; Приймас, Павелко, Бешок, Данік, & Лясківська, 2022, с. 6–8).

Проаналізувавши освітньо-професійні програми «Початкова освіта», нами були визначені обов'язкові та вибіркові освітні компоненти циклу професійної підготовки, вивчення яких, на нашу думку, найкращим чином сприяє формуванню рефлексивної компетентності (табл. 2.1). Зокрема, серед

обов'язкових освітніх компонентів циклу професійної підготовки особливого значення надаємо «Психології», «Вступу до спеціальності» («Вступу до педагогічної професії»), «Педагогіці початкової освіти», «Дидактиці», «Теорії та методиці виховання», «Основам педагогічної майстерності», «Педагогічній творчості», «Технологіям освітнього процесу в початковій школі» («Педагогічним технологіям в початковій школі»). Вибірковими освітніми компонентами, які сприяють засвоєнню рефлексивних знань, формуванню рефлексивних умінь та навичок, здатності використовувати інноваційні технології в початковій школі, на наше переконання, є такі: «Основи тренінгової роботи», «Технології успішної діяльності», «Технології навчання освітніх галузей в початковій школі», «Креативні педагогічні технології», «Основи педагогічної інноватики», «Основи самовиховання», «Конфліктологія».

Таблиця 2.1

**Освітні компоненти, що сприяють формуванню рефлексивної
компетентності здобувачів вищої освіти**

ЗВО	Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка
Обов'язкові освітні компоненти циклу професійної підготовки (ПП)	ПП 02.1. Психологія загальна, вікова, педагогічна ПП 02.2. Основи психодіагностики	ОК 14. Психологія	ПО 01. Психологія (історія психології, загальна психологія) ПО 02. Вікова і педагогічна психологія
	ПП 03.1. Вступ до спеціальності	ОК 15. Вступ до педагогічної професії	ПО 04. Вступ до спеціальності (з елементами пропедевтичної практики)

Продовження таблиці 2.1

Обов'язкові освітні компоненти циклу професійної підготовки (ПП) (продовження)	ПП 03.2. Загальні основи та історія педагогіки ПП 03.4. Дидактика ПП 03.5. Теорія та методика виховання	ОК 16. Теорія і методика виховання ОК 17. Дидактика ОК18. Загальнопедагогічні основи професійної діяльності	ПО 05. Педагогіка (історія педагогіки, загальна педагогіка) ПО 06. Педагогіка початкової освіти
	ПП 03.6. Технології освітнього процесу в початковій школі	ОК 19. Педагогічні технології в початковій школі	
	ПП 20. Педагогічна творчість		ПО 07. Основи педагогічної майстерності
Вибіркові освітні компоненти циклу професійної підготовки (ПП)	Тренінг соціального лідерства Основи тренінгової роботи	Технології успішної діяльності Основи самовиховання Креативні педагогічні технології Конфліктологія	Проектна діяльність в початкових класах Технології навчання освітніх галузей в початковій школі Педагогічні технології у початковій освіті Основи педагогічної інноватики

Джерело: систематизовано автором дослідження.

Запропонуємо теми, на розгляді яких варто, на нашу думку, акцентувати увагу в рамках вивчення зазначених освітніх компонент:

– «Психологія», «Психологія загальна, вікова, педагогічна» – «Рефлексія як психічний процес: сутність, структура, функції», «Самосвідомість і рефлексія особистості», «Механізми самоаналізу та саморегуляції», «Рефлексія в структурі діяльності»; «Особливості розвитку рефлексії в різні вікові періоди», «Формування рефлексивних умінь у молодших школярів»;

– «Вступ до спеціальності» («Вступ до педагогічної професії») – «Сутність і значення рефлексії у професійній діяльності вчителя початкової школи», «Внутрішні та зовнішні мотиви педагогічної діяльності», «Основні

вимоги до сучасного педагога», «Рефлексивна культура вчителя», «Значення самоаналізу в професійній діяльності», «Стереотипи про професію вчителя»;

- «Педагогіка початкової освіти», «Педагогіка (історія педагогіки, загальна педагогіка)» – «Рефлексія як складова професійної компетентності педагога», «Педагогічна рефлексія: сутність і особливості», «Рефлексивний аналіз педагогічної діяльності», «Рефлексія в структурі педагогічного процесу»;

- «Дидактика» – «Рефлексивний етап уроку: методика організації», «Прийоми формування в молодших школярів умінь самооцінювання», «Рефлексія як засіб розвитку навчальної самостійності», «Формувальне оцінювання та рефлексія»;

- «Теорія і методика виховання» – «Рефлексія у виховному процесі», «Самоаналіз поведінки та вчинків молодших школярів», «Рефлексивні бесіди та виховні ситуації», «Розвиток моральної рефлексії молодших школярів»;

- «Основи педагогічної майстерності», «Педагогічна творчість» – «Рефлексія як складова педагогічної майстерності», «Професійна рефлексія вчителя: сутність, функції, рівні», «Рефлексивна позиція педагога та її формування», «Самоаналіз уроку як інструмент професійного зростання», «Рефлексивний аналіз педагогічних ситуацій», «Рефлексія у структурі педагогічного спілкування», «Емоційна рефлексія та саморегуляція вчителя», «Рефлексія як засіб запобігання професійному вигоранню», «Педагогічний щоденник як інструмент розвитку рефлексивної культури», «Рефлексивні техніки в роботі вчителя (SWOT-аналіз, метод «Плюс–Мінус–Цікаво», рефлексивне коло тощо)»;

- «Проектна діяльність в початкових класах» – «Рефлексія як етап проектної діяльності», «Самооцінювання результатів проекту», «Рефлексивне обговорення труднощів і досягнень», «Портфоліо як засіб рефлексії»;

- «Технології успішної діяльності» – «Рефлексія як механізм досягнення успіху», «Постановка цілей і рефлексивний аналіз результатів»,

«Самотивація та самооцінювання», «Рефлексія в розвитку навичок самоменеджменту»;

– «Технології навчання освітніх галузей в початковій школі» – «Рефлексія ролі гри в розвитку молодшого школяра на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»», «Технології розвитку критичного мислення. Рефлексія мисленнєвої діяльності молодших школярів», «Рефлексія результатів діяльності учнів у проєктній діяльності під час вивчення інтегрованого курсу «Мистецтво»», «Методи розвитку логічного і критичного мислення на уроках математики в початковій школі», «Робота в групах, використання мультимедіа на уроках української мови в початковій школі. Ефективність комунікації та залучення учнів»;

– «Основи тренінгової роботи» – «Сутність тренінгової роботи та роль рефлексії», «Принципи ефективного тренінгу», «Мета, структура та планування тренінгу», «Методи активного навчання», «Зворотний зв'язок та оцінювання ефективності тренінгу», «Емоційний інтелект та психологічна готовність тренера».

Таким чином, зміст навчання передбачає засвоєння майбутніми вчителями початкової школи системи теоретичних знань про сутність рефлексії та рефлексивної компетентності; типологію рефлексії; сучасні інноваційні методи й технології її розвитку; психолого-педагогічні засади саморегуляції; теоретичні та практичні основи здійснення самоаналізу й самооцінювання навчальної та педагогічної діяльності.

Варто зауважити, що ефективність засвоєння змісту навчання залежить від форм організації освітньої діяльності в ЗВО. На переконання О. Савченко, організаційні форми навчання передбачають взаємодію викладача і здобувачів вищої освіти, відповідно до визначеного режиму роботи та умов (Савченко, 2002, с. 229). Пріоритетного значення надаємо лекціям, семінарським, лабораторним заняттям та педагогічній практиці. Проте увагу акцентуємо саме на сучасних, нестандартних організаційних формах, які вважаємо найбільш продуктивними, адже вони підвищують мотивацію до навчання; розвивають критичне мислення, комунікативні, рефлексивні,

командні навички; інтегрують теорію і практику. Тому, задля формування рефлексивної компетентності в педагогічних ЗВО, рекомендуємо проводити лекцію-дискусію, лекцію-діалог, проблемну лекцію, семінар-пресконференцію, семінар-круглий стіл, евристичний семінар, семінар-дебати, лабораторне заняття-самоаналіз, тренінг.

Л. Дмитрук підкреслює, що нетрадиційні лекції відзначаються інноваційністю та активною взаємодією зі здобувачами вищої освіти, адже передбачають використання дискусій, активних обговорень, групових вправ. Серед переваг нетрадиційних лекцій науковиця відзначає краще засвоєння навчального матеріалу, активізацію освітнього процесу, підвищення зацікавленості до вивчення освітнього компоненту, розвиток критичного мислення, самостійності та креативності (Дмитрук, 2024, с. 10). На думку Т. Гармаш, під час нетрадиційних семінарських та лабораторних занять створюються і розв'язуються ситуації, наближені до майбутньої професійної діяльності, тобто відтворюється реальна дійсність та реалізується діяльнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців (Гармаш, 2017, с. 28).

На наше переконання, для формування рефлексивної компетентності важливе значення має педагогічна практика: навчальна (психолого-педагогічна), виробнича (педагогічна) в закладах загальної середньої освіти. «Педагогічна практика, – стверджує О. Сущенко, – є діяльнісним, природним й рефлексивним середовищем – професійним простором взаємодії викладачів, здобувачів вищої освіти і учителів початкової школи, що дозволяє вирішувати професійні завдання в режимі реальної педагогічної діяльності» (Сущенко, 2012, с. 295).

Зокрема, Л. Кравець рекомендує цікаві форми роботи під час проходження здобувачами вищої освіти педагогічної практики, орієнтовані на формування та розвиток у них рефлексивних навичок: відвідування практикантами уроків учителів школи з детальним їхнім обговоренням; відвідування іншими практикантами уроку практиканта з подальшим його аналізом; відвідування фахівцями, експертами уроку практиканта та проведення його експертизи в присутності інших здобувачів вищої освіти та

наставника академічної групи; проведення індивідуальних консультацій та підсумкової конференції (Кравець, 2012, с. 83–84).

Зауважимо, що від форм організації освітнього процесу залежить вибір ефективних педагогічних технологій, які забезпечують методичну реалізацію поставлених цілей, сприяють найкращим чином формуванню рефлексивної компетентності та оптимізують освітній процес. Тому, з метою формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи, найбільш доречно використовувати інноваційні педагогічні технології:

- інноваційні технології формування мотиваційного компонента рефлексивної компетентності – педагогічний коучинг, проблемне навчання, акмеологічні технології;

- інноваційні технології формування когнітивного компонента рефлексивної компетентності – кейс-технології, розвитку критичного мислення, інформаційно-комунікаційні (електронні портфоліо, онлайн-рефлексивні платформи, блог-технології, змішаного навчання);

- інноваційні технології формування діяльнісного компонента рефлексивної компетентності – організації успішної діяльності, інтерактивні, тренінгові, проєктні, рефлексивні.

Підкреслимо, що будь-яка технологія реалізується завдяки використанню сукупності методів. Серед активних методів педагогічного коучингу О. Москаленко, Л. Петренко виокремлюють проєктування і дискусію; організацію рефлексивної діяльності; самостійну творчу роботу; створення сприятливої психологічної атмосфери; діагностування особистісних якостей, адже вважають, що саме завдяки ним можна ефективно організувати освітній процес навчання, створити сприятливі умови для засвоєння знань, розвитку рефлексивних умінь і навичок (Москаленко, & Петренко, 2021, с. 113). Проблемне навчання представлене методом проєктів, евристичних запитань, case study, «Мозковим штурмом», які, на думку О. Криворучко, О. Фемяк, розвивають аналітичні навички, критичне мислення (Криворучко, & Фемяк, 2024, с. 36).

Акмеологічні технології ґрунтуються на інтерактивних методах: дискусіях, ділових іграх, комунікативних атаках, методі проєктів (Ольхова, 2017, с. 273). До кейс-технологій Т. Пащенко відносить такі методи, як: дискусія, інцидент, ситуаційний аналіз, ігрове проєктування, ситуаційно-рольова гра (Пащенко, 2014, с. 131). Технології розвитку критичного мислення включають метод структурованого огляду, «Мозковий штурм», «Акваріум», «Павутинку дискусій», дошку запитань, узагальнення в парах, читання в парах (Тележкіна, 2016, с. 208). До рефлексивних технологій входять методи рефлексивної гри, рефлексивного полілогу, рефлексивних інверсій, моделювання, семіотичний метод (Мукай, 2015, с. 148). Технологія «Організація успішної діяльності» ґрунтується на комплексному поєднанні методів: прикладу, бесіди, диспуту, створення ситуації успіху (Янкович, 2006, с. 38). Серед інтерактивних рефлексивних методів О. Башкір відзначає «Мозкову атаку», «Мікрофон», «Роботу в парах», «Акваріум», психотехнічні ігри і вправи («Відкритість», «Тиск», «Дзеркало», «Другий план», «Поведінка в конфлікті та його розв'язання») психодраматичний етюд («Монолог») (Башкір, 2022, с. 29). Л. Лук'янова підкреслює, що тренінгові технології передбачають використання різноманітних інтерактивних методів (Лук'янова, 2012). Інформаційно-комунікаційні технології ґрунтуються на методі моделювання, системного аналізу, системного проєктування, передачі та обробки інформації (Швачич, Толстой, Петречук, Іващенко, Гуляєва, & Соболенко, 2017, с. 10).

До засобів формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти відносимо рефлексивні завдання, щоденники, кейси, Google-форми для самооцінювання, карти самооцінювання, блоги, рефлексивні шкали.

Варто зазначити, що задля формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій, необхідно дотримуватися наступних трьох етапів:

- 1) мотиваційно-орієнтаційного – застосування технологій педагогічного коучингу, проблемного навчання, акмеологічних технологій;

- 2) когнітивно-інформаційного – використання кейс-технологій, технологій розвитку критичного мислення, інформаційно-комунікаційних технологій;
- 3) операційно-оцінного – застосування технологій організації успішної діяльності, інтерактивних, тренінгових, проєктних, рефлексивних технологій.

Діагностико-результативний блок структурно-функціональної моделі формування рефлексивної компетентності засобами інноваційних технологій передбачає очікуваний результат – підвищення рівня сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. Означений блок містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний компоненти, критерії (аксіологічно-мотиваційний, змістово-пізнавальний, процесуально-оцінний); діагностичний інструментарій та рівні (високий, достатній, низький) сформованості рефлексивної компетентності. Опис структурних компонентів, їхніх критеріїв та відповідних показників поданий в п. 1.2.

Опираючись на визначені критерії та показники, було виокремлено три рівні сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти: *високий, достатній, низький*. Розглянемо їх детальніше.

Високий рівень рефлексивної компетентності характерний для здобувачів вищої освіти, які мають стійку, внутрішню, позитивну мотивацію до рефлексивної діяльності; усвідомлюють цінність рефлексії для навчальної та майбутньої педагогічної діяльності; володіють знаннями про рефлексію, рефлексивну компетентність, сучасні методи самоаналізу, психолого-педагогічні засади саморегуляції; здатні застосовувати отримані знання в навчальній та професійній діяльності; вміють аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність; здатні оцінювати результати власної діяльності, прагнуть до самовдосконалення.

Достатній рівень рефлексивної компетентності властивий майбутнім педагогам, які недостатньо умотивовані до здійснення рефлексивної діяльності; мотивація переважно – зовнішня; володіють знаннями про рефлексію, рефлексивну компетентність, сучасні методи самоаналізу, але

можуть мати труднощі в їх застосуванні та не завжди усвідомлюють цінність рефлексії для майбутньої педагогічної діяльності; ситуативно аналізують власні дії та коригують поведінку й діяльність.

Низький рівень рефлексивної компетентності притаманний тим здобувачам вищої освіти, які не вмотивовані до рефлексивної діяльності; не виявляють інтересу до неї; не усвідомлюють її цінність та необхідність; не мають внутрішньої потреби до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення; мають часткові рефлексивні знання; не застосовують їх на практиці; не вміють аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність; не здатні оцінити результати власної діяльності.

Зазначені компоненти, критерії, показники та рівні сформованості рефлексивної компетентності використовуватимуться під час констатувального та контрольного етапів експерименту для діагностики рівня її сформованості майбутніх педагогів.

Задля підвищення рівня сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи вважаємо за необхідне впровадити в освітній процес наступні педагогічні умови: 1) забезпечення усвідомлення здобувачами вищої освіти особистісної значущості рефлексії для майбутньої професійної діяльності та формування позитивної мотивації до рефлексивної діяльності; 2) засвоєння здобувачами вищої освіти системи рефлексивних знань; 3) комплексне застосування рефлексивних завдань для формування рефлексивних умінь; 4) цілеспрямоване та систематичне впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційних педагогічних технологій. Характеристика педагогічних умов представлена в п. 2.1.

Отже, структурно-функціональна модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій інтегрує мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, діагностико-результативний блоки, що забезпечить системне засвоєння майбутніми педагогами знань про рефлексію та розвиток рефлексивних умінь: самоаналізу, самооцінювання та самокорекції. Означена модель потребує апробації під час освітнього процесу в ЗВО.

2.3. Методичне забезпечення формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій

Системність та ефективність освітнього процесу залежить від методичного забезпечення формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. Вважаємо, що без чіткого методичного супроводу застосування інноваційних технологій може не сприяти засвоєнню знань про рефлексію, розвитку рефлексивних умінь та навичок. О. Комліченко переконана, що методичне забезпечення передбачає оптимальне функціонування на всіх етапах освітнього процесу (Комліченко, 2013, с. 272). Саме методичне забезпечення, на нашу думку, допомагає втілити нові підходи до професійної діяльності, реалізувати форми, технології, методи навчання, спрямовані на розвиток уміння аналізувати власну діяльність, робити висновки та коригувати навчальні стратегії, що підвищує якість освіти та професійну компетентність майбутніх фахівців.

Погоджуємося з В. Колісник у тому, що методичне забезпечення є важливим чинником якісної професійної підготовки майбутніх фахівців, адже сприяє формуванню компетенцій на високому рівні, розвитку загальної та професійної культури, особистісних, суспільно значущих якостей (Колісник, 2017, с. 160–161). Н. Маланюк надає методичному забезпеченню важливого значення в освітньому процесі, адже від нього, на думку науковиці, залежить результативність не лише освітнього процесу з освітнього компоненту, а й якість професійної підготовки. Дослідниця підкреслює, що якість підготовки майбутніх фахівців зумовлюється його змістовим наповненням; індивідуалізація та диференціація освітнього процесу залежить від різноманітності методичного забезпечення; вплив на мотиваційну сферу – від використання інноваційних технологій (Маланюк, 2020а).

В. Різник стверджує, що методичне забезпечення передбачає «практичну реалізацію вимог наукового забезпечення, яке включає всі аспекти: від теорії розробки до практичних методик підготовки конкретних навчальних матеріалів для конкретного навчального закладу» (Різник, 2008, с. 194). Поділяємо думку Т. Опалюк стосовно того, що методичне забезпечення ефективності формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи пов'язане з використанням ефективних форм, технологій та методів організації діяльності здобувачів вищої освіти, які сприяють створенню умов для їхньої самореалізації, позитивному мікроклімату на заняттях (Опалюк, 2019, с. 79).

З огляду на це, розуміємо методичне забезпечення формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій як цілісну, науково-обґрунтовану систему змісту, форм, інноваційних технологій, методів, спрямовану на поетапний розвиток здатності здобувачів вищої освіти до усвідомлення, аналізу, оцінювання та корекції власної навчальної й педагогічної діяльності, на основі використання сучасних педагогічних технологій.

У нашому дослідженні розглянемо методичний супровід діяльності викладача педагогічного ЗВО, націлений на створення умов для формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи. З огляду на це, акцентуємо увагу на практичних аспектах організації освітнього процесу в експериментальній групі (далі – ЕГ) на формувальному етапі дослідження: доборі рефлексивних завдань, особливостях реалізації ефективних інноваційних форм, технологій та методів роботи.

Для формування рефлексивної компетентності важливого значення в ЕГ надавали *нестандартним організаційним формам*: проблемній лекції, лекції-пресконференції, рефлексивно-зорієнтованій лекції, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-діалогу, лекції-дискусії, семінару-дебатам, семінару-тренінгу, семінару-бесіди, семінару-дискусії, евристичному семінару, круглому столу, семінару-пресконференції,

рефлексивному практикуму, лабораторному заняттю-самоаналізу, тренінгу. Охарактеризуємо деякі види нестандартних занять.

Основною організаційною формою в ЗВО є лекція. Повністю поділяємо та підтримуємо думку А. Бречко, М. Козир стосовно необхідності проведення сучасної, інноваційної лекції на основі діалогічного спілкування, вирішення проблем, активізації мовленнєвої та мисленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти (Козир, & Бречко, 2021, с. 179).

З огляду на це, проводилася *проблемна лекція*, яка є організаційною формою контекстного навчання, що допомагає реалізувати принцип проблемності, через спілкування викладача зі здобувачами вищої освіти, та засвоїти зміст освіти. Зауважимо, що проблемне представлення навчального матеріалу було провідною особливістю проблемної лекції. Під час такого заняття ставили перед здобувачами вищої освіти проблемні запитання та завдання, спонукаючи їх до знаходження шляхів розв'язання, а не повідомляли інформацію в готовому вигляді, що наближало процес пізнання до дослідницької та пошукової діяльності. Варто наголосити й на тому, що основою цього виду лекції виступала проблемна ситуація, завдяки якій майбутні педагоги залучалися до діалогічного спілкування, дискусії. Зазначимо, що завдяки активізації рефлексивно-антиципаційних механізмів здобувачі вищої освіти шукали шляхи розв'язання проблемної ситуації, аналізували, синтезували інформацію, прогнозували результати. На основі наявних знань здійснювалося обговорення різних поглядів на проблему, що потребувало рефлексії. Під час аналізу проблемної ситуації формувалися та розвивалися рефлексивні навички майбутніх учителів початкової школи.

Аналізувати інформацію, формулювати власні запитання, оцінювати відповіді та осмислювати власне розуміння теми здобувачам вищої освіти ЕГ допомогла *лекція-пресконференція* – організаційна форма, під час якої давали відповіді на запитання здобувачів вищої освіти, які виникали в результаті засвоєння попереднього матеріалу. Таким чином, лекція із звичайного інформування перетворилася на, адресований кожному майбутньому

педагогу, процес. Мета такого виду лекції полягала в концентрації уваги на ключових моментах змісту освітнього компоненту, з'ясуванні потреб та сфери інтересів майбутніх учителів початкової школи, їхнього ставлення до конкретних освітніх компонентів. Зауважимо, що така лекція спрямовувалася на формування, розвиток інтрапсихічної рефлексії, пізнавальної та професійної мотивації.

Ефективною організаційною формою навчання, під час якої здобувачі вищої освіти ЕГ звертали увагу на свою особистість, свій внутрішній світ, здійснювали самоаналіз та самодослідження виявилася *рефлексивно-зорієнтована лекція*. Варто підкреслити, що дані процеси ґрунтуються на рефлексивних механізмах особистості та сприяють формуванню позитивного ставлення до рефлексії та рефлексивної діяльності, засвоєнню рефлексивних знань та формуванню вмінь.

Варто відзначити й інноваційну форму лекційного заняття – *лекцію із заздалегідь запланованими помилками*, під час якої допускали заздалегідь заплановані змістові, методичні помилки, про які здобувачі вищої освіти були проінформовані. Завдання майбутніх педагогів полягало в їх знаходженні та представленні. Варто наголосити на тому, що помилки під час викладу змісту лекції були прихованими. Лекційне заняття обов'язково завершувалося відшукуванням та аналізом помилок. Така лекція дала можливість здобувачам вищої освіти ЕГ виступити в ролі рецензентів, опонентів та експертів та сприяла формуванню рефлексивної компетентності, зокрема, інтелектуальної, кооперативної, інтерпсихічної, перспективної, ретроспективної рефлексії, адже майбутні вчителі початкової школи вчилися займати рефлексивну позицію, аналізувати запропоновані нами аргументи та свої знання (Желанова, 2015, с. 56–64).

Зауважимо, що завдяки нестандартним лекціям майбутні педагоги ЕГ засвоювали основні поняття та теоретичний матеріал щодо педагогічної рефлексії та професійного саморозвитку. Наприклад, теми занять були такими: «Професійний саморозвиток як невід'ємна складова професіоналізму

майбутнього вчителя початкової школи», «Рефлексія в діяльності вчителя початкової школи», «Рефлексія як складова професійної компетентності», «Рефлексивно-зорієнтовані технології навчання» тощо (Іващенко, 2020, с. 129).

Акцентуємо увагу й на нестандартних формах організації семінарських та практичних занять, адже вони спрямовувалися не лише на активізацію здобувачів вищої освіти ЕГ, розвиток їхнього критичного мислення, комунікативних навичок, формування вмінь практичного застосування знань, а й давали змогу майбутнім педагогам аналізувати власні думки, досвід, дії та результати навчання, сприяли формуванню самосвідомості, критичного мислення та здатності до самооцінки. З огляду на це, були проведені семінарські та практичні заняття в ЕГ у активній формі, в основі яких відбувалося моделювання педагогічних ситуацій. Такі заняття містили підготовчу та основну частини. Підготовча частина передбачала ознайомлення з темою заняття, призначення когось із здобувачів вищої освіти ведучим та арбітром, розробку ведучим регламенту заняття. Регламент проведення заняття здійснювався, відповідно до таких етапів: вступне слово викладача, вступне слово ведучого, доповідь з проблемного питання, запитання до доповідача, оцінка арбітром доповідача, висновки ведучого з проблемного питання, заключне слово ведучого, оцінка арбітром ведучого, заключне слово викладача, рефлексія, підведення підсумків (Нагаєв, 2007, с. 70–72).

З метою аналізу конкретної реальної або змодельованої ситуації (кейсу), визначення проблеми та пошуку шляхів її розв'язання, розвитку аналітичного мислення, рефлексії та вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, в ЕГ проводили *семінар-кейс* – заняття, яке передбачало обговорення певної ситуації або проблеми, знаходження можливих варіантів рішень. Так, було запропоновано декілька варіантів виконання завдання, з яких потрібно було обрати найбільш раціональний, або знайти свій спосіб вирішення проблеми. Головне завдання такої організаційної форми полягало

у формуванні вмінь аналізувати інформацію, виявляти основні проблеми педагогічного характеру та шукати шляхи їх розв'язання, формувати програму дій. Таким чином, майбутні педагоги ЕГ вчилися рефлексувати, аналізувати ситуації та приймати професійно-виважені педагогічні рішення.

Ще однією цікавою інтерактивною формою організації семінарського заняття, спрямованою на формування практичних умінь і навичок через активну участь здобувачів вищої освіти в обговореннях та рольових ситуаціях, яку проводили в ЕГ, був *семінар-тренінг*. В. Стинська відзначає семінар-тренінг як ефективну форму засвоєння знань, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності, яка націлена на запитання та пошук відповідей на них, знаходження ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем, а тому сприяє формуванню навичок логічного мислення, аналізу, формування рефлексивних вмінь, опанування інноваційними технологіями та інтерактивними методами навчання в педагогічній діяльності (Стинська, 2022, с. 70–71).

Дієвими нестандартними формами організації занять, що сприяють формуванню рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти, на нашу думку є *семінар-дискусія*, *семінар-дебати*, *семінар-форум*, *семінар-симпозіум*, оскільки передбачають активне обговорення, аналіз власних думок і позицій інших учасників. Тому в ЕГ практикували проведення даних форм, під час яких обговорювалися і вирішувалися теоретичні та практичні проблеми психолого-педагогічних освітніх компонентів. Зокрема, розглядалися актуальні проблемні питання педагогічного змісту. Майбутні вчителі початкової школи вчилися висловлювати та аргументувати свою думку, спростовувати хибну позицію, що давало їм змогу адекватно оцінювати себе, сприяло розвитку аналітичних навичок. Під час семінару-дискусії нами активно використовувалися такі методи, як «Ділова гра», «Мозковий штурм», «Незакінчені речення». Беручи до уваги методичні поради Н. Мачинської, С. Стельмах, окреслювали коло проблем, які були предметом обговорення; добирали літературу з теми семінару для

доповідачів; розподіляли функції здобувачів вищої освіти під час колективної роботи; готували майбутніх педагогів до виконання своєї ролі; скеровували роботу майбутніх учителів початкової школи; рефлексували та підводили підсумки дискусії (Мачинська, & Стельмах, 2012, с. 78–79).

Задля стимулювання самоаналізу та усвідомлення власних суджень, розвитку критичного мислення й здатності бачити проблему з різних сторін, нами проводився в ЕГ *семінар-«круглий стіл»* – форма заняття, на яке запрошувалися як фахівці, так і виступали спеціально підготовлені здобувачі вищої освіти з тем, що стосувалися рефлексії, обміну інформацією та думками, пошуку відповідей на запитання та нових шляхів вирішення проблеми (Мачинська, & Стельмах, 2012, с. 80).

А. Іващенко підкреслює те, що рефлексія може здійснюватися на будь-якому етапі семінарського, практичного чи лабораторного заняття:

- на початку заняття – рефлексія емоційного стану майбутніх педагогів, шляхом постановки запитань: «Який у мене настрій?», «Що я відчуваю зараз?»;

- упродовж заняття – рефлексія, аналіз та осмислення власної активності, отриманої інформації, створення «Дерева успіху», на якому листки різного кольору свідчать про рівень розуміння здобувачами вищої освіти навчального матеріалу: зелений – інформація є зрозумілою, червоний – багато незрозумілого та допущені помилки, жовтий – виникають труднощі;

- у кінці заняття – рефлексія задля усвідомлення змісту вивченого та оцінки ефективності власної роботи, використання інтерактивного методу «Незакінчені речення»: «Сьогодні я дізнався...», «Було складно...», «Я навчилася...», «Я зрозуміла, що...», «Мене здивувало, що...», «Було цікаво дізнатись, що...» (Іващенко, 2020, с. 170).

Варто підкреслити, що під час семінарських та практичних занять з методик формування компетентностей здобувачів початкової освіти з різних освітніх галузей надавали важливого значення в ЕГ *мікрОВикладанню*, яке передбачало проведення фрагментів уроків з подальшим детальним аналізом

і самоаналізом власної діяльності. Вважаємо, що саме завдяки виконанню такого практичного завдання майбутні вчителі початкової школи мали можливість розвивати здатність рефлексувати та оцінювати власні дії, результати навчання, вдосконалювати професійні навички. «МікрОВикладання дає змогу майбутнім педагогам визначити рівень своїх знань, умінь, здібностей, краще підготуватися до професійної діяльності, набутти певного рівня педагогічної майстерності», – стверджує В. Стинська (Стинська, 2022, с. 74).

Значну увагу в ЕГ було приділено й проведенню *тренінгу*, який на переконання О. Бібіка, є новою формою інтерактивного навчання. Зауважимо, що під час практичних, семінарських, лабораторних занять з різних освітніх компонентів, нами використовувалися елементи тренінгу. Зокрема, здійснювалося налагодження взаємодії та спілкування здобувачів вищої освіти під час викладання педагогічних та психологічних освітніх компонентів у спеціально створюваних мікрогрупах. Проводилися семінарські, практичні та лабораторні заняття в навчальних групах для моделювання ситуацій міжособистісної взаємодії (Бібік, 2022, с. 63).

Беручи до уваги методичні рекомендації С. Вітвицької, розробляли план-сценарій тренінгу, планували та розподіляли ролі між майбутніми педагогами, продумували цікаві рефлексивні завдання, кейси та вправи для активізації усіх здобувачів вищої освіти, розробляли критерії оцінки групової роботи (Вітвицька, 2003, с. 82). Моделювання процесу міжособистісної співпраці та взаємодії під час тренінгу, на думку О. Бібіка, дає можливість здобувачам вищої освіти позбавитися поведінкових стереотипів, апробувати різні стилі спілкування, форми комунікативної поведінки, стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях (Бібік, 2022, с. 63). Макроструктура різних видів занять представлена в додатку Б.

Важливого значення для формування рефлексивної компетентності в здобувачів вищої освіти ЕГ надавали *педагогічній практиці*: навчальній

(психолого-педагогічній), виробничій (педагогічній) у закладах загальної середньої освіти.

Послугуючись методичними рекомендаціями Л. Куєви, А. Линенко, задля формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи ЕГ під час проходження педагогічної практики використовували такі методичні прийоми та форми навчання: проведення рефлексивних відео-тренінгів, рефлексивних та інноваційних семінарів, використання методик побудови діалогів, формування критичного мислення та методик, спрямованих на вміння вирішувати проблемні ситуації, запис та аналіз проведеного вчителем уроку на відео, фіксування щоденних подій навчального життя в щоденнику (Линенко, & Куєва, 2012, с. 138).

Зокрема, було запропоновано майбутнім учителям початкової школи під час педагогічної практики вести електронний рефлексивний щоденник, який допоміг їм аналізувати труднощі та професійне зростання, осмислювати власний досвід (додаток В). А. Іващенко зауважує, що «ведення рефлексивного щоденника сприятиме усвідомленню здобувачами вищої освіти своїх переваг, недоліків, внутрішнього потенціалу, стимулюватиме до покращення власних професійних знань, практичних умінь, навичок, посилюватиме прагнення до самовдосконалення» (Іващенко, 2020, с. 171). Тому, ми спонукали майбутніх педагогів щоденно систематично та послідовно записувати й аналізувати власні переваги й недоліки, фіксувати успіхи, процес прийняття рішення, прояви активності, розробляти покрокову програму вправ для підвищення впевненості в собі, визначати список того, що заважає в досягненні поставлених цілей (Іващенко, 2020, с. 171).

Здобувачі вищої освіти робили щоденні записи, які стосувалися опису подій дня, власного освітнього досвіду, аналізу своїх дій та проведених уроків, оцінки успіхів та труднощів, визначення того, що варто покращити, професійних висновків. З цією метою було використано цифрові середовища: Padlet, Google Docs. Так, рубрики рефлексивного щоденника були наступними: «Тема та короткий опис педагогічної діяльності», «Мета уроку»,

«Хід уроку та діяльність молодших школярів», «Позитивні моменти», «Труднощі та проблемні ситуації», «Емоційна рефлексія», «Тижнева рефлексія», «Професійні висновки», «Підсумкова рефлексія».

Прикладами завдань для рефлексії, які пропонувалися під час проходження педагогічної практики, були діалогічні завдання, завдяки яким здобувачі вищої освіти могли дізнатися один в одного про її особливості. Майбутні вчителі початкової школи долучалися до щотижневих групових зустрічей зі своїми наставниками-консультантами та колегами. Під час цих зустрічей вони мали можливість поділитися своїм педагогічним досвідом та разом проаналізувати різні педагогічні ситуації, які виникали в ході проходження педагогічної практики (Viáfara, 2007, p. 232).

Враховуючи рекомендації І. Брюховецької, В. Мізюк, Т. Цегельник, раз на місяць залучали майбутніх учителів початкової школи ЕГ до проведення рефлексивних сесій, під час яких вони мали можливість ділитися своїми навчальними успіхами, труднощами та шляхами їх подолання (Цегельник, Брюховецька, & Мізюк, 2025, с. 170).

Оскільки нам імпонувала методична ідея А. Іващенко щодо написання твору після завершення проходження педагогічної практики, то було запропоновано майбутнім педагогам ЕГ написати рефлексивне есе про власну роль у процесі здійснення педагогічної діяльності. Така практична робота дала змогу здобувачам вищої освіти проаналізувати специфіку роботи вчителя початкової школи та визначити власний рівень знань для виконання професійних завдань, що сприяло розвитку рефлексивних навичок, визначення труднощів під час застосування теоретичних знань у педагогічній діяльності, розумінню того, над чим варто працювати, що розвивати та удосконалювати (Іващенко, 2020, с. 130).

Підтримуємо І. Брохова, В. Гулевського, О. Ковальова в тому, що саме нестандартні заняття передбачають використання *інноваційних технологій*. Серед переваг використання даних технологій в освітньому процесі ЗВО науковці відзначають: підвищення зацікавленості та мотивації до навчання;

індивідуалізацію та активізацію навчання; оволодіння навичками аналізу, оцінки та прийняття рішень у складних ситуаціях; збільшення обсягу виконаних завдань (Брохов, Ковальов, & Гулевський, 2022, с. 294–295, 297). Тому, в ЕГ використовували інноваційні технології: педагогічного коучингу, проблемного навчання, акмеологічні, кейс-технології, розвитку критичного мислення, інформаційно-комунікаційні, організації успішної діяльності, інтерактивні, тренінгові, проєктні, рефлексивні. Деякі з них розглянемо детальніше.

Для формування рефлексивної компетентності, в ЕГ були застосовані *рефлексивні технології: самооцінки, самопізнання та саморозвитку*. Зокрема, задля формування навичок самопізнання, під час семінарських занять з освітнього компоненту «Педагогіка (історія педагогіки, загальна педагогіка)», пропонували здобувачам вищої освіти ЕГ виконати рефлексивне завдання «Професійна спрямованість особистості вчителя», завдяки якому вони визначали якості, які їх характеризують: комунікабельність, організованість, цілеспрямованість, відповідальність тощо. Також була рекомендована методика «Вивчення самооцінки, шляхом ранжування», під час якої майбутні педагоги впорядковували якості, які вони цінують у людях та якості, які їм притаманні, що дало змогу визначити рівень їхньої самооцінки.

З метою формування навичок самопізнання використовувалася вправа «Хто Я?», «Я в професії через декілька років», рекомендовані С. Безбородих. Під час освітнього компоненту «Основи педагогічної майстерності» у нагоді нам стали вправи: «Я – реальний і Я – ідеальний учитель», «Рекламний ролик». Використовуючи засоби невербальної комунікації, майбутні педагоги демонстрували свою звичну поведінку та образ ідеального вчителя, а також малювали малюнки, на яких вони є реальними та ідеальними, після чого відбувався їхній детальний аналіз. Також цікавою рефлексивною вправою для майбутніх учителів початкової школи виявилася вправа «Рекламний ролик». Завдання полягало в рекламуванні свого однокласника

як учителя, без зазначення його імені. Здобувачам вищої освіти необхідно було відгадати про кого йдеться (Безбородих, 2019, с. 179–182).

Варто акцентувати увагу й на технології «*Організація успішної діяльності*», завдяки якій майбутні педагоги ЕГ вчилися аналізувати та досягати поставлених цілей, успіху в навчальній та професійній сфері. Впроваджуючи технологію «Організація успішної діяльності» в освітній процес ЕГ під час підготовки майбутніх педагогів, постійно залучали їх до самодіагностування, спонукали до саморозвитку, самовдосконалення, постійного осмислення професійних потреб, інтересів, прагнень, що сприяло формуванню їхніх професійних якостей (Гінсіровська, 2014, с. 41). Технологія реалізовувалася в такі етапи: підготовчий – здійснювалася діагностика особистісних якостей здобувачів вищої освіти, забезпечувалася мотивація та створювалася сприятлива атмосфера; початковий – окреслювалася мета, завдання, створювався план їх реалізації; виконання – здійснювалася реалізація запланованого; результат – досягалися поставлені цілі (Янкович, 2006, с. 36).

Зауважимо, що під час організації освітнього процесу в ЕГ приділялася увага й *проектним технологіям*, адже вважаємо їх надзвичайно ефективним для формування рефлексивної компетентності майбутніх педагогів, оскільки вони допомагають усвідомити власний навчальний досвід, проаналізувати процес і результат діяльності, сформувати навички самоконтролю й самооцінки, розвивати критичне мислення. Здобувачі вищої освіти ЕГ працювали над розробкою дослідницьких, творчих, інформаційних, ігрових, практико-орієнтованих проєктів з різних навчальних предметів початкової школи. Також, у рамках вивчення психолого-педагогічних освітніх компонентів розроблялися проєкти на такі теми: «Рефлексія як складова професійного розвитку майбутнього вчителя початкової школи», «Роль рефлексії у формуванні педагогічної майстерності майбутнього педагога», «Самоаналіз педагогічної діяльності: шляхи та методи вдосконалення» та інші. Підготовка проєктів здійснювалася з дотриманням таких етапів:

- підготовчого – формулювання теми, визначення мети, завдань, окреслення пропозицій щодо їх розв’язання;
- виконавчого – аналіз способів реалізації та етапів презентації проєкту; робота з інформаційними джерелами; аналіз, синтез та систематизація ідей; оформлення творчого продукту проєкту;
- презентаційного – представлення результатів проєктної діяльності у формі відео, презентацій;
- підсумкового – аналіз, рефлексія та оцінка проєктної роботи, обговорення результатів у мікрогрупах, характеристика внеску кожного здобувача вищої освіти в спільну роботу (Рогульська, 2023, с. 231).

Таким чином, під час роботи над проєктами майбутні педагоги ЕГ вчилися планувати свою діяльність, приймати рішення, аналізувати результати роботи та оцінювати власний внесок у спільний, практичний результат.

Цікавою інтерактивною технологією навчання для майбутніх учителів початкової школи ЕГ виявилася *кейс-технологія*. На нашу думку, ця технологія сприяє розвитку здатності здобувачів вищої освіти аналізувати власний досвід, оцінювати рішення та вдосконалювати професійну діяльність. Поділяємо думку Т. Гнатенко, Н. Лисенко стосовно того, що саме завдяки кейс-технології в майбутніх педагогів формуються аналітичні, рефлексивні, дослідницько-пошукові, комунікативні уміння та навички.

Під час використання даної технології в ЕГ дотримувалися послідовних дій, визначених дослідницями: 1) ознайомлювали здобувачів вищої освіти з конкретною проблемою, подією, педагогічною ситуацією, фактом, відображеним у завданні кейсу; 2) пропонували майбутнім педагогам самотійно здійснювати пошук необхідної інформації для розв’язання окресленої проблеми; 3) залучали здобувачів вищої освіти до обговорення в мікрогрупах альтернативних способів вирішення завдання; 4) пропонували обґрунтувати остаточний вибір способу розв’язання проблеми; 5) організовували дискусії між мікрогрупами та надавали можливість

презентувати результати роботи; 6) пропонували завдання на встановлення відповідності між поставленою метою кейсу та отриманими результатами (Гнатенко, & Лисенко, 2023, с. 18–19).

Варто наголосити на вагомому значенні *інтерактивних технологій* для формування рефлексивної компетентності, адже передбачають активну взаємодію між учасниками освітнього процесу, що сприяє усвідомленню власних дій, думок і результатів навчання. Тому, під час організації освітнього процесу в ЕГ використовували інтерактивні технології кооперативного, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань. Враховуючи рекомендації О. Розкошної, С. Соколовської, було створене середовище, яке характеризувалося рівністю, відкритістю, можливістю взаємного контролю та оцінки. Ми не лише надавали знання майбутнім педагогам, а й залучали їх до самостійного пошуку істини. Здобувачі вищої освіти могли проявити активність, ініціативність, а нами виконувалась функція помічника під час навчальної діяльності (Розкошна, & Соколовська, 2019, с. 62).

Вважаємо, що лише комплексне та систематичне використання інтерактивних технологій під час освітнього процесу сприяє формуванню рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Варто підкреслити, що інтерактивні методи, які є складовими інтерактивних технологій, ми пропонували від простих до більш складних. Також під час використання інтерактивних технологій зверталася увага на індивідуальні особливості здобувачів вищої освіти, зокрема, їхній темперамент, характер, лідерські якості; пропонувалися випереджаючі завдання для попередньої підготовки; під час семінарських, практичних занять використовувався не цілий комплекс інтерактивних методів, а лише декілька; надавався час на осмислення та аналіз завдання з метою вдумливого його виконання; обов'язково здійснювалася рефлексія за підсумками виконання інтерактивної справи (Леонова, 2013, с. 6). Зауважимо, що для парної та групової взаємодії й співпраці пропонувалися різноманітні рефлексивні завдання: особистісні,

інтелектуальні, ситуативні, комунікативно-кооперативні, рефлексивно-проектувальні, рефлексивно-імітаційні, рефлексивно-евристичні, які, на нашу думку, найкраще сприяли формуванню рефлексивних умінь (Булгакова, Кримова, & Савченкова, 2023, с. 675).

Зазначимо, що інноваційні педагогічні технології реалізуються через комплекс сучасних *методів*, спрямованих на формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. Серед методів, які використовували під час освітнього процесу в ЕГ, відзначимо *кейс-метод, рефлексивні дискусії, дебати, симуляції, рольові та ділові ігри, ситуативне моделювання, рефлексивні вправи, самооцінювання, взаємооцінювання, портфоліо, «Мозковий штурм», «Акваріум», рефлексивний полілог, створення ситуації успіху, метод прикладу*. Т. Опалюк стверджує, що серед великої кількості методів інноваційного навчання необхідно акцентувати увагу на тих, які є особистісно-орієнтованими. Тому, враховуючи дану рекомендацію, також використовували в ЕГ ще й такі інноваційні методи:

- аналізу й оцінювання педагогічних ситуацій – сприяли підготовці майбутніх учителів початкової школи до реальної педагогічної діяльності;
- проблемного навчання – давали можливість виокремлювати та аналізувати важливі проблеми педагогічного характеру в межах вивчення певної теми;
- діалогового навчання – розглядали викладача та здобувачів вищої освіти як активних суб'єктів педагогічної взаємодії, які співпрацюють та взаємодіють між собою на паритетній основі, створюючи спільний навчальний продукт;
- індивідуального та групового створення педагогічних ситуацій і моделей освітнього процесу – мали на меті колективний аналіз, оцінювання та корекцію освітнього процесу;
- оригінальні методи інтерактивного навчання – ґрунтувалися на обговоренні проблем навчального, виховного, соціального характеру як теоретичного, так і практичного спрямування (Опалюк, 2019, с. 79–80).

S. Janabekova, G. Syzdykova, G. Zhampeissova акцентують увагу на використанні методів проблемного навчання та методів побудови алгоритмів для розвитку саморегуляції здобувачів вищої освіти, а також розвитку їхньої здатності до рефлексії. Тому, в ЕГ ставили відкриті запитання, які мотивували та зоохочували майбутніх педагогів до пошуку та аналізу способів виконання завдання, формулювання ідей та представлення розгорнутої відповіді. Майбутні вчителі початкової школи практикували вільне висловлення своїх думок та надання зворотного зв'язку. Завдяки активному діалогу підвищувалася внутрішня мотивація здобувачів вищої освіти до засвоєння нових знань. Також варто відзначити дієвість методу створення алгоритмів, який сприяв розвитку алгоритмічного мислення, систематичному структуруванню думок майбутніх педагогів під час виконання творчих робіт. Надавалися не лише готові алгоритми вирішення проблемної ситуації, а й залучалися здобувачі вищої освіти до самостійного створення алгоритмів, що давало змогу визначити потрібний об'єкт у проблемній ситуації, окреслити шляхи її вирішення в декілька кроків, скласти алгоритми на основі цих кроків, досягти результатів за алгоритмом, чітко розкрити та записати рішення, проаналізувати, сформулювати та оцінити способи вирішення проблеми, досягти поставленого результату. Така діяльність спонукала майбутніх педагогів до систематичної рефлексії та критичного аналізу інформації (Syzdykova, Zhampeissova, Janabekova, 2024, p. 97).

Зосередимо детальніше увагу на інтерактивних методах, які, на нашу думку, найкраще сприяють забезпеченню ефективного формування рефлексивної компетентності, адже передбачають активну участь майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі, взаємодію з іншими учасниками та постійне осмислення власних дій та результатів. Зокрема, в ЕГ використовували такі методи інтерактивного навчання:

- «Мозковий штурм» – стимулював творчий потенціал здобувачів вищої освіти ЕГ, їхню інтелектуальну активність та передбачав генерування

та ранжування за пріоритетністю нових ідей. Використання даного методу передбачало дотримання нами п'яти етапів: 1) прологу – надання інформації про особливості проведення методу; 2) генерації ідей – висунення різноманітних ідей з проблеми обговорення; 3) синтезу та узагальнення думок – оцінювання, класифікація, впорядкування та узагальнення ідей; 4) критики – критика ідей, представлення узагальненого результату; 5) епілогу – підведення висновків (Опалюк, 2019, с. 82–83). Вважаємо метод «Мозковий штурм» одним із ефективних методів формування рефлексивної компетентності майбутніх педагогів, адже передбачав не лише активне генерування ідей, а й їхнє обговорення та подальший аналіз. У процесі такої роботи здобувачі вищої освіти висловлювали власні думки, порівнювали їх із поглядами інших учасників, оцінювали доцільність запропонованих рішень і переосмислювали власні підходи до розв'язання проблеми, що, на нашу думку, сприяло розвитку критичного мислення, самоаналізу та здатності оцінювати власну діяльність, що є важливими складовими рефлексивної компетентності;

– *«Прес»* – використовувався нами в ЕГ тоді, коли виникали суперечливі запитання, які потребували чіткого аргументування думки з педагогічної проблеми. Алгоритм реалізації даного методу включав такі етапи: 1) висловлення своєї позиції словами «Я вважаю, що...»; 2) обґрунтування власної думки словами «...тому, що...»; 3) наведення прикладу на підтвердження власної думки, позиції, продовжуючи фразу «...наприклад...»; 4) формулювання висновків, словами «Отже, я вважаю, що...». Поділяємо думку Т. Опалюк у тому, що даний метод сприяє формуванню та розвитку соціально-рефлексивних умінь (Опалюк, 2019, с. 82);

– *дискусії* – це метод колективного обговорення проблеми, порівняння різних поглядів, ідей, у результаті чого необхідно прийняти рішення й зробити висновок. Зокрема, пропонували майбутнім педагогам ЕГ долучатися до різних видів дискусійного методу: диспутів, дебатів.

Запорукою успішності дискусії було її ретельне планування, яке включало: складання плану, дотримання всіма учасниками правил ведення дискусії та регламенту, надання здобувачам вищої освіти часу для обмірковування питань, відсутність невизначених запитань, мотивування до поглиблення думок інших (Опалюк, 2019, с. 82; Пошетун, & Пироженко, 2004, с. 66). Дискусію розглядаємо як один із важливих методів формування рефлексивної компетентності майбутніх педагогів, оскільки передбачає активний обмін думками, аргументацію власної позиції та аналіз різних точок зору;

– *ділова гра* – інтерактивний метод, який у межах умовної ситуації імітував професійну діяльність. Пропонували здобувачам вищої освіти ЕГ змодельовати професійні функції та взаємини вчителя початкових класів з учнями, батьками, колегами. Важливим елементом ділової гри був сценарій, який розкривав загальну послідовність гри, її етапи, містив словесний опис предметного змісту та демонстрував характер дій учасників. Був наданий перелік ролей, розподілені функції й завдання між здобувачами вищої освіти, представлені інструкції щодо виконання кожної ролі. Змістом ділової гри була майбутня педагогічна діяльність, предметом гри – освітній процес у початковій школі, вимоги й умови педагогічної діяльності. Під час проведення ділової гри дотримувалися наступного алгоритму: 1) цілепокладання – визначали завдання та цілі гри; 2) розподіл ролей та функцій – ознайомлювали майбутніх педагогів з характеристикою кожної ролі, інструктували щодо її виконання; 3) аналіз сценарію гри та взаємодії учасників – висвітлювали змістом гри, етапами здійснення ігрових дій; 4) підведення підсумків та оцінювання результатів гри – реалізовували гру через дотримання правил. Серед переваг ділової гри В. Желанова відзначає: максимальне наближення освітнього процесу до майбутньої педагогічної діяльності; проживання в спеціально створених умовах різноманітних ситуацій, які дають змогу сформувати світогляд, знаходити шляхи вирішення

конфліктних ситуацій, розвивають вміння аналізувати та приймати рішення, відстоювати свою позицію (Желанова, 2015, с. 76–81, 83);

– *аналіз ситуації (кейс-метод)* – метод, який передбачає опис педагогічної ситуації та включає судження, факти, думки, які використовують для її вирішення. В основі даного методу – суперечлива, складна проблема, ситуація, що відбулася реально або може виникнути за тих чи інших обставин. Тобто навчальний матеріал нами подавався у вигляді проблеми, а знання майбутні педагоги засвоювали під час дослідницької діяльності. Послуговуючись класифікацією педагогічних ситуацій В. Желанової, пропонували здобувачам вищої освіти ЕГ для розв’язання наступні ситуації: за характером взаємодії («учень – учень», «учитель – учень», «учитель – учні»); за сутністю педагогічного процесу (виховні, дидактичні, навчально-виховні; за місцем виникнення (ситуації сім’ї, школі, позашкільних установах); за статусом учасників (міжгрупові, міжособистісні, комбіновані). Під час аналізу та розв’язання педагогічних ситуацій, рекомендували майбутнім учителям початкової школи ЕГ дотримуватися наступного алгоритму дій: 1) охарактеризувати обставини та умови, за яких розгортається дія; 2) визначити суб’єктів освітнього процесу, здійснити їхню психолого-педагогічну характеристику (з’ясувати індивідуально-особистісні, вікові якості молодших школярів, визначити стиль сімейного виховання, проаналізувати особистісні якості батьків); 3) охарактеризувати взаємини учасників ситуації (визначити стиль педагогічного спілкування та стиль виховання в родині; окреслити особливості взаємодії вчителя з молодшими школярами; описати міжособистісні взаємини в дитячому колективі); 4) визначити протиріччя, відшукати причини того, що ускладнює ситуацію; 5) сформулювати педагогічну задачу, яка включає цілепокладання та завдання, яке потребує розв’язку; 6) прийняти рішення та визначити стратегії розв’язання завдання; 7) сконструювати всі компоненти педагогічного процесу; 8) здійснити рефлексію та аналіз отриманих результатів розв’язання завдання (Желанова, 2015, с. 82, 84, 87–88). Вважаємо, що завдяки цьому

методу, здобувачі вищої освіти мали можливість сформулювати практичні вміння оцінювати різні варіанти дій, визначати причини та наслідки подій, що сприяло розвитку здатності до самоаналізу, критичного мислення та усвідомлення власного досвіду. Зразки педагогічних ситуацій для рефлексивного аналізу представлені нами в додатку (додаток Д);

– *«Незакінчені речення»* – метод, який дає можливість коротко та переконливо висловити власні ідеї, подолати стереотипи. Здобувачам вищої освіти ЕГ необхідно було продовжити думку із запропонованої формули рефлексивного характеру: «На сьогоднішньому занятті для мене найбільшим відкриттям було...», «Це рішення було прийнято, тому що...», «Дана інформація дозволяє зробити висновок, що...», «Найскладнішим для мене було...», «Тепер я можу...» (Пошетун, & Пироженко, 2004, с. 45). Означений метод, на нашу думку, сприяє розвитку самоаналізу, самовираження та здатності оцінювати результати власного навчання.

Для засвоєння рефлексивних знань, формування практичних, рефлексивних умінь та навичок, надавали важливого значення в ЕГ рефлексивним завданням. На нашу думку, саме рефлексивні завдання забезпечують перехід від зовнішнього контролю до внутрішньої саморегуляції навчально-професійної діяльності та допомагають усвідомити майбутнім учителям початкової школи власний досвід, результати діяльності та індивідуальну траєкторію особистісного та професійного розвитку.

А. Лозенко стверджує, що рефлексивні завдання забезпечують перехід здобувачів вищої освіти до усвідомленого творчого та репродуктивного видів навчальної та майбутньої педагогічної діяльності. З огляду на це, ефективними в ЕГ були такі завдання:

- на рефлексивні дії, з написанням тексту;
- завдання, які давали змогу здобувачам вищої освіти оволодіти рефлексивними процедурами щодо структурних дій запам'ятовування, упізнавання, пригадування;

- завдання, які передбачали проектування стратегій індивідуального та спільного вирішення проблем;
- завдання на вибір способів спілкування та міжособистісної взаємодії в процесі колективного розв'язання проблем;
- завдання на рефлексивні процедури щодо різних видів евристик (Лозенко, 2010, с. 79).

Послугуючись класифікацією рефлексивних завдань А. Лозенко, В. Раскалінос, відповідно до основних видів рефлексивної діяльності, акцентували увагу здобувачів вищої освіти ЕГ на виконанні особистісних, ситуативних, інтелектуальних, перспективних, комунікативно-кооперативних, ретроспективних завдань та рефлексивно-евристичних, рефлексивно-проектувальних, рефлексивно-імітаційних задач (Лозенко, 2010, с. 79; Раскалінос, с. 2014, с. 206–207).

Зразки рефлексивних завдань, спрямованих на формування в здобувачів вищої освіти ЕГ умінь інтелектуальної рефлексивної діяльності представлені в додатку Е.

Зауважимо й те, що рефлексивний етап освітнього процесу в ЕГ обов'язково здійснювався нами з врахуванням трьох елементів, які, на переконання D. Boud, R. Keogh, D. Walker, є важливими в рефлексивному процесі: повернення до досвіду; звернення уваги на почуття; переоцінка досвіду. Розкриємо їхній зміст детальніше.

Повернення до досвіду – передбачав мотивацію майбутніх педагогів до спогадів про найважливіші події, відтворення початкового досвіду у їхній свідомості або переказ іншим особливостей власного досвіду.

Звернення уваги на почуття – враховував два аспекти: використання позитивних почуттів та усунення перешкод. Використання позитивних почуттів мало на меті зосередження уваги на позитивних почуттях щодо навчання та досвіду, який підлягає рефлексії. Ми спонукали майбутніх педагогів до актуалізації свідомих спогадів про хороший досвід. Необхідною передумовою раціонального розгляду подій було усунення перешкод, що

включало вираження своїх почуттів через розповідь події іншим про незручний випадок або через якусь іншу форму катарсису.

Переоцінка досвіду – третій етап, який вважається найважливішим, але не завершується, якщо попередні два пропущені. Переоцінка передбачала переосмислення досвіду, встановлення взаємозв'язку нових знань з тими, що вже засвоєні, та їхню інтеграцію в концептуальну основу поведінки здобувачів вищої освіти (Boud, Keogh, & Walker, 2005, p. 26).

Отже, методичне забезпечення формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачає використання нестандартних форм організації занять (семінарів-дискусій, круглих столів, дебатів, кейс-стаді, тренінгів), інноваційних технологій та методів навчання, рефлексивних завдань та спрямоване на розвиток самоаналізу, критичного мислення, умінь самооцінювання та самокорекції, створюючи умови для усвідомленого застосування знань і професійного самовдосконалення майбутніх учителів початкової школи в педагогічній діяльності.

Висновки до розділу 2

Ефективне формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи, в процесі їхньої професійної підготовки, забезпечується створенням педагогічних умов у ЗВО. У результаті аналізу наукових джерел, з'ясовано, що під поняттям «педагогічні умови» дослідники розглядають: сукупність взаємопов'язаних, специфічних факторів, необхідних для здійснення систематичного педагогічного впливу; обставини, за яких здійснюється цілісний, ефективний педагогічний процес; комфортне середовище; спеціально створені умови в освітньому процесі тощо. *Педагогічні умови забезпечення ефективності формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій є цілеспрямовано-спроєктованою й науково-обґрунтованою сукупністю організаційних, змістових, методичних і*

психолого-педагогічних чинників освітнього процесу педагогічного ЗВО, які забезпечують активізацію рефлексивної діяльності майбутніх учителів початкової школи, інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, стимулювання професійного самопізнання, самооцінювання й саморозвитку через систематичне використання інноваційних педагогічних технологій.

Виокремлено педагогічні умови, що сприяють формуванню компонентів рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти – мотиваційного, когнітивного, діяльнісного з використанням інноваційних технологій: 1) забезпечення усвідомлення здобувачами вищої освіти особистісної значущості рефлексії для майбутньої професійної діяльності та формування позитивної мотивації до рефлексивної діяльності; 2) засвоєння здобувачами вищої освіти системи рефлексивних знань; 3) комплексне застосування рефлексивних завдань для формування рефлексивних умінь; 4) цілеспрямоване та систематичне впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційних педагогічних технологій.

Розроблено динамічну, складну, відкриту структурно-функціональну модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій, яка є графічною блок-схемою цілісної, теоретично-обґрунтованої системи взаємопов'язаних структурних блоків та функціональних зв'язків між ними, що забезпечують поетапне формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах використання під час освітнього процесу інноваційних педагогічних технологій. Модель представляє собою цілісну систему таких структурних блоків: мотиваційно-цільового, змістово-діяльнісного, діагностико-результативного, які – взаємопов'язані та виконують такі функції: цілепокладальну, мотиваційну, ціннісно-орієнтаційну, прогностичну, стимулюючу, змістову, процесуальну, практико-орієнтовану, розвивальну, контрольну-оцінювальну, діагностичну, аналітичну, корекційну, рефлексивну. Мотиваційно-цільовий блок передбачає мету, завдання, методологічні підходи, дидактичні та специфічні принципи процесу

формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. *Змістово-діяльнісний блок* – представлений обов’язковими та вибірковими освітніми компонентами циклу професійної підготовки, змістом навчання, нестандартними формами, інноваційними технологіями, методами, засобами, етапами формування рефлексивної компетентності з використанням інноваційних технологій. *Діагностико-результативний блок* передбачає очікуваний результат – підвищення рівня сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи та включає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний компоненти сформованості рефлексивної компетентності; діагностичний інструментарій для визначення рівня її сформованості; критерії (аксіологічно-мотиваційний, змістово-пізнавальний, процесуально-оцінний) та рівні (високий, достатній, низький) сформованості рефлексивної компетентності.

Задля формування рефлексивної компетентності важливого значення надано *нестандартним організаційним формам*: проблемній лекції, лекції-пресконференції, рефлексивно-зорієнтованій лекції, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-діалогу, лекції-дискусії, семінару-дебатам, семінару-тренінгу, семінару-бесіди, семінару-дискусії, евристичному семінару, круглому столу, семінару-пресконференції, рефлексивному практикуму, лабораторному заняттю-самоаналізу, тренінгу. Акцентовано увагу на інноваційних технологіях: педагогічного коучингу, проблемного навчання, акмеологічних, кейс-технологіях, розвитку критичного мислення, інформаційно-комунікаційних, організації успішної діяльності, інтерактивних, тренінгових, проєктних, рефлексивних. Серед *методів* пріоритетного значення надано кейс-методу, рефлексивній дискусії, дебатам, симуляціям, рольовим та діловим іграм, ситуативному моделюванню, рефлексивним вправам, самооцінюванню, взаємооцінюванню, портфолію, «Мозковому штурму», «Акваріуму», рефлексивному полілогу, створенню ситуації успіху. З’ясовано, що *рефлексивні завдання* забезпечують перехід від зовнішнього контролю до внутрішньої саморегуляції навчально-професійної

діяльності та допомагають усвідомити майбутнім учителям початкової школи власний досвід, результати діяльності та індивідуальну траєкторію особистісного та професійного розвитку.

Матеріали другого розділу дисертації опубліковано в наукових працях автора: (Винничук, 2026а; Винничук, 2026с; Винничук, 2026е; Винничук, 2026f).

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Діагностика вихідного рівня сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти

З метою перевірки ефективності авторської структурно-функціональної моделі та педагогічних умов формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій було проведено педагогічний експеримент – спеціально організоване дослідження, спрямоване на визначення ефективності використання інноваційних форм, технологій, методів, засобів навчання та перевірки завчасно сформульованого наукового припущення – гіпотези дослідження: ефективність процесу формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій підвищиться, якщо впровадити структурно-функціональну модель та реалізувати комплекс визначених педагогічних умов: 1) забезпечення усвідомлення здобувачами вищої освіти особистісної значущості рефлексії для майбутньої професійної діяльності та формування позитивної мотивації до рефлексивної діяльності; 2) засвоєння здобувачами вищої освіти системи рефлексивних знань; 3) комплексне застосування рефлексивних завдань для формування рефлексивних умінь; 4) цілеспрямоване та систематичне впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційних педагогічних технологій.

Послугуючись рекомендаціями Н. Захарченко, реалізація експериментального дослідження здійснювалася в таких *чотири основних етапи*: підготовчий, дослідницький, обробки даних, інтерпретації отриманих даних та формулювання висновків (Захарченко, 2014, с. 231–232). Охарактеризуємо їх детальніше.

Підготовчий етап (вересень – листопад 2022 н. р.) передбачав постановку проблеми дослідження; визначення наукового апарату дослідження (об'єкта, предмета, мети, завдань, методів дослідження, експериментальної бази, формулювання гіпотези); окреслення суперечностей, які потребують ефективного вирішення на сучасному етапі розвитку вищої освіти; вивчення психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, в якій розкриваються теоретичні основи формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій.

Дослідницький етап (грудень 2022 н. р. – січень 2026 н. р.) містив три стадії проведення експериментального дослідження: констатувальну, формувальну, контрольну.

Констатувальний експеримент (грудень 2022 н. р.) – мав на меті діагностику вихідного рівня сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти 1 курсу спеціальності 013 Початкова освіта (І семестр).

Формувальний експеримент (січень 2023 н. р. – грудень 2025 н. р.) – мав на меті розробку авторської структурно-функціональної моделі формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій; визначення та обґрунтування педагогічних умов забезпечення ефективності формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій; спрямовувався на створення спеціально організованого експериментального формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи ЕГ, апробацію авторської структурно-функціональної моделі та педагогічних умов формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій з метою перевірки їхньої дієвості, впродовж 1 курсу (II семестру) – 4 курсу (VII семестру).

Контрольний експеримент (січень 2026 н. р.) – передбачав проведення повторної діагностики рівнів сформованості рефлексивної компетентності

майбутніх педагогів 4 курсу спеціальності 013 Початкова освіта КГ і ЕГ задля порівняння отриманих результатів з констатувальним експериментом, після проведення формувального (VIII семестр).

Етап обробки даних (грудень 2022 н.р., січень 2026 н.р.) – здійснювався під час констатувального та контрольного експерименту та передбачав застосування методів математичної статистики – статистичних прийомів, формул, способів кількісних розрахунків задля узагальнення кількісних показників, отриманих під час експерименту, статистичної обробки й інтерпретації експериментальних даних із використанням критерію узгодженості К. Пірсона χ^2 з метою встановлення статистичної значущості результатів дослідження та оцінювання ефективності розробленої структурно-функціональної моделі формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій.

Етап інтерпретації отриманих даних та формулювання висновків (лютий – березень 2026 н.р.) – полягав у науковому обґрунтуванні отриманих результатів, формулюванні висновків стосовно підтвердження або спростування, висунутої на початку дослідження, гіпотези.

Мета педагогічного експерименту – підвищення рівня сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи завдяки впровадженню авторської структурно-функціональної моделі та апробації педагогічних умов. Відповідно до поставленої мети, сформульовано такі завдання дослідження:

- 1) визначити компоненти, критерії, показники рефлексивної компетентності, охарактеризувати рівні її сформованості та розробити діагностичний інструментарій (підготовчий етап експерименту);
- 2) визначити вихідний рівень сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти 1 курсу спеціальності 013 Початкова освіта КГ і ЕГ (дослідницький етап, констатувальний експеримент, I семестр);
- 3) апробувати в ЕГ авторську структурно-функціональну модель та педагогічні умови формування рефлексивної компетентності майбутніх

учителів початкової школи засобами інноваційних технологій. У КГ здійснювати освітній процес у звичайних умовах (дослідницький етап, формувальний експеримент, II – VII семестр);

- 4) здійснити повторну діагностику рівня сформованості рефлексивної компетентності майбутніх фахівців 4 курсу спеціальності 013 Початкова освіта КГ і ЕГ, після проведення формувального експерименту задля перевірки дієвості та ефективності розробленої структурно-функціональної моделі та визначених педагогічних умов. Порівняти отримані результати сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти ЕГ та КГ, використовуючи діагностичні методики ті, що й під час констатувального експерименту (дослідницький етап, контрольний експеримент, VIII семестр);
- 5) встановити статистичну значущість отриманих результатів, завдяки використанню методів математичної статистики (критерію узгодженості К. Пірсона χ^2), сформулювати висновки (етап обробки та інтерпретації даних, VIII семестр).

Для збору діагностичної інформації та визначення рівнів сформованості компонентів рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи: мотиваційного (додатки: Ж, И), когнітивного (додатки: К, Л), діяльнісного (додатки: М, Н), було розроблено банк діагностичного інструментарію – систематизовану, структуровану сукупність діагностичних інструментів: тестів, опитувальників, анкет (додатки Ж – Н), які використовувалися на дослідницькому етапі, під час констатувального та контрольного етапів експерименту (табл. 3.1).

Зауважимо, що, розробляючи банк діагностичного інструментарію, керувалися системою принципів – вимог і правил до педагогічної діагностики, серед яких відзначимо такі: об'єктивність – використовували науковий підхід до оцінювання сформованості рефлексивної компетентності та формулювання висновків; цілеспрямованість – співвідносили нестандартні організаційні форми, інноваційні технології, методи з кінцевою метою –

підвищенням рівня сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи; доступність – мотивували респондентів до проходження тестів, опитувальників, анкет та створювали природні умови діагностування; процесуальність – вивчали динаміку розвитку рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти; безперервність і системність – забезпечували неодноразове діагностування рівнів сформованості рефлексивної компетентності з використанням різноманітних діагностичних методик, які дали змогу дослідити в динаміці різні аспекти інтегративної професійної якості; адресність – диференціювали зміст і форми діагностики, відповідно до індивідуальних та групових особливостей здобувачів вищої освіти (Галузяк, 2018, с. 22).

Таблиця 3.1

**Діагностичні методики для визначення рівня сформованості
рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти**

Компоненти	Критерії	Показники	Діагностичні методики
Мотиваційний	Аксіологічно-мотиваційний	1) усвідомлення цінності рефлексії; 2) внутрішня потреба до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення	1) анкета «Цінність рефлексії в моєму житті» (авторська розробка); 2) методика «Рівень розвитку рефлексивності» (за А. Карповим)
Когнітивний	Змістово-пізнавальний	1) розуміння сутності рефлексії; 2) знання методів самоаналізу	1) модифікована анкета-опитувальник «Рефлексія, рефлексивні здібності педагога» (за О. Савченко); 2) тест «Методи самоаналізу педагогічної діяльності» (авторська розробка)
Діяльнісний	Процесуально-оцінний	1) уміння аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність; 2) здатність оцінювати результати власної діяльності	1) методика «Прогностична задача» Л. Регуш, Н. Сомової (модифікація О. Савченко); 2) рефлексивне есе на тему: «Моя педагогічна діяльність: що вдалося і, що потрібно покращити?» (авторська розробка)

Джерело: розроблено автором дослідження.

Зауважимо, що також і те, що під час добору діагностичного інструментарію враховувалися вимоги до побудови діагностичних методик, запропоновані В. Галузяком, І. Холковською: стандартизацію – привели до єдиної системи інструкції, бланки та умови проведення обстеження, способи реєстрації результатів; об'єктивність – не здійснювали особистий вплив на здобувачів вищої освіти під час проведення діагностичних процедур; надійність – забезпечували точність вимірів; регламентацію та одноманітність процедури обстеження – створювали однакові умови для всієї вибірки респондентів, як ЕГ, так і КГ; валідність – добирали та розробляли методики, відповідно до їхнього призначення; репрезентативність – створювали вибірку респондентів, щоб вона відтворювала основні характеристики генеральної сукупності (Галузяк, & Холковська, 2015, с. 23–27).

Акцентуємо увагу на емпіричних методах збору фактичних даних. Основним методом був обраний *педагогічний експеримент*, мета та етапи якого розглянуті вище. Як допоміжний метод було використано *спостереження* – емпіричний метод, який допоміг отримати інформацію про рефлексивну діяльність майбутніх учителів початкової школи під час освітнього процесу, завдяки систематичному, цілеспрямованому, планомірному сприйманню та вивченню їхньої поведінки та навчальної діяльності. Зауважимо, що ми не втручалися в перебіг подій та займали пасивну позицію. Спостереження мало мету, яка конкретизувалася через систему завдань, програму та системний спосіб фіксації даних. Під час спостереження постійно аналізували рефлексивну діяльність майбутніх вчителів початкової школи, робили висновки (Токарева, 2013, с. 19–20). Зокрема, фокусувалися на таких показниках рефлексивної компетентності: усвідомлення власних дій, самооцінювання результатів діяльності, визначення та аналіз труднощів і помилок, корекція власної діяльності, вербалізація рефлексивних суджень.

Також під час експериментального дослідження використовувалися й такі формалізовані методи, як *опитування, тестування, аналіз результатів діяльності*. Розглянемо їх детальніше.

Опитування – метод, який допоміг отримати інформацію на конкретні запитання, які стосувалися думок, ставлення, мотивації здобувачів вищої освіти до рефлексивної діяльності. Зауважимо, те, що використовували письмове опитування – *анкетування*. Анкети пропонувалися як з відкритими запитаннями, завдяки яким майбутні вчителі початкової школи могли висловити свою думку щодо важливості рефлексії в довільній формі, так із закритими запитаннями – коли всі варіанти відповідей були передбачені та відображали позицію респондентів щодо рефлексії.

Ефективністю відзначився й метод *тестування* – метод діагностики, який передбачав використання стандартизованих завдань та запитань, які мали певну шкалу значень. Використовувалися індивідуальні, письмові тести, які ґрунтувалися на виборі відповідей із запропонованих. Завдяки тестуванню змогли визначити рівень сформованості рефлексивної компетентності, зокрема, рефлексивних знань.

Важливим методом є й *аналіз результатів діяльності*, який мав на меті вивчення та аналіз продуктів діяльності майбутніх учителів початкової школи – письмових рефлексивних завдань, рефлексивних есе, рефлексивних щоденників, портфоліо, проєктів. Аналіз форми та змісту матеріальних продуктів дав змогу визначити чіткість опису майбутніми педагогами своїх дій, здатність пояснювати причини успіхів та невдач, визначати помилки, адекватність оцінки результатів власної діяльності (Чала, & Шахрайчук, 2018, с. 45–52; Токарева, 2013, с. 19–21).

Варто зауважити, що зазначені методи використовувалися під час проведення дослідницького етапу експериментального дослідження, а саме – констатувального та контрольного експерименту. Зупинемося детальніше на розгляді мети, завдань, змісту та результатів констатувального експерименту.

Мета констатувального експерименту полягала в діагностиці вихідного рівня сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи 1 курсу спеціальності 013 Початкова освіта КГ і ЕГ.

Мета конкретизувалася через систему *завдань*:

- 1) розробити банк діагностичного інструментарію для визначення рівня сформованості рефлексивної компетентності;
- 2) апробувати діагностичні методики;
- 3) визначити вихідний рівень сформованості мотиваційного, когнітивного, діяльнісного компонентів рефлексивної компетентності та, за узагальненням їхніх сумарних результатів, зробити висновок про рівень (високий, достатній, низький) сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи;
- 4) проаналізувати отримані дані, здійснити кількісний і якісний їхній аналіз та встановити загальні тенденції щодо сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи,
- 5) визначити напрями педагогічного впливу, які реалізовуватимуться під час формувального експерименту.

Зауважимо, що дослідженням було охоплено 216 здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта п'яти ЗВО: Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Підкреслимо, що з метою забезпечення чистоти експерименту, поділ майбутніх педагогів 1 курсу на КГ і ЕГ відбувся на початку проведення констатувального експерименту. Було прийняте таке рішення з огляду на те, що здобувачі вищої освіти перебувають в однакових початкових умовах, тобто і КГ, і ЕГ є максимально схожими за ключовими показниками до

здійснення педагогічного впливу, серед яких відзначимо приблизно однаковий рівень знань та підготовки, схожий рівень навчальної мотивації, загальних навчальних здібностей, приблизно однаковий вік, попередня освіта, стать, умови навчання (1 курс, спеціальність – 013 Початкова освіта, освітня програма), відсутній попередній вплив експериментального чинника, адже в жодній з груп ще не впроваджувалася структурно-функціональна модель формування рефлексивної компетентності з використанням інноваційних технологій та педагогічні умови, які потребують перевірки.

Контингент КГ склали 111 здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Зокрема, до вибірки КГ увійшли 46 майбутніх вчителів початкової школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (23 і 12 респондентів денної та 11 респондентів заочної форм навчання); 65 майбутніх педагогів денної форми навчання Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Вибірку ЕГ склали 105 здобувачів вищої освіти: 59 майбутніх педагогів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (22 і 23 респондентів денної та 14 респондентів заочної форм навчання), 29 здобувачів вищої освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (20 учасників денної та 9 учасників заочної форм навчання) та 17 здобувачів вищої освіти денної форми Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка.

Поділяємо думку М. Voinea, A. M. Cioloca, A. Sițoiu щодо необхідності формування рефлексивної компетентності протягом усього академічного курсу навчання. Дослідники підкреслюють потребу розвитку рефлексії здобувачів вищої освіти починаючи з першого курсу, оскільки майбутні педагоги на першому курсі, порівняно з тими, хто навчається на третьому курсі, сприймають більш деталізовані аспекти рефлексивної компетентності (Voinea, Mălina, & Sițoiu, 2025, p. 76). З огляду на це, проводили констатувальний експеримент зі здобувачами першого курсу в кінці першого семестру, що пов'язуємо з етапом їхньої адаптації до умов навчання в ЗВО, який супроводжувався поступовим входженням у нове освітнє середовище.

Також підкреслимо й те, що упродовж першого семестру відбувалося накопичення особистісного та навчального досвіду, необхідного для прояву рефлексивних умінь, а на початку навчання ці вміння ще були недостатньо сформованими, тому їхнє об'єктивне оцінювання було ускладненим. Вибір обґрунтовувався й тим, що саме кінець семестру вважається етапом підбиття підсумків, під час якого здобувачі вищої освіти могли проаналізувати власні досягнення, труднощі та результати навчання, що створювало сприятливі умови для виявлення рівня сформованості рефлексивної компетентності. Ще однією вагомою причиною є й те, що діагностика рефлексивної компетентності на ранньому етапі навчання в ЗВО дає змогу визначити вихідний рівень її сформованості та окреслити напрями подальшого розвитку в межах професійної підготовки.

Розглянемо результати рівнів сформованості мотиваційного, когнітивного, діяльнісного компонентів рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ, отримані під час констатувального експерименту.

Мотиваційний компонент за аксіологічно-мотиваційним критерієм був представлений двома показниками: 1) усвідомлення цінності рефлексії; 2) внутрішня потреба до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення.

Показник *«усвідомлення цінності рефлексії»* діагностували за допомогою, розробленої авторської анкети «Цінність рефлексії в моєму житті» (додаток Ж), мета якої полягала у визначенні рівня значущості рефлексії для майбутніх педагогів. Здобувачам вищої освіти КГ і ЕГ було запропоновано 35 тверджень, які необхідно було оцінити в балах, відповідно до ступеню своєї згоди з ними: «зовсім не згоден» – 1 бал, «скоріше не згоден» – 2 бали, «важко відповісти» – 3 бали, «скоріше згоден» – 4 бали, «повністю згоден» – 5 балів.

Наведемо приклади таких суджень: «Я вважаю рефлексію необхідною умовою ефективного навчання», «Рефлексія є важливою складовою життєвого досвіду», «Рефлексія підвищує ефективність діяльності», «Рефлексія є важливою умовою професійного становлення», «Рефлексія

сприяє розвитку критичного мислення» тощо. Максимум майбутні педагоги могли отримати 175 балів, що свідчило про високий рівень усвідомлення необхідності рефлексії, мінімум – 35 балів, які були показником низького рівня та 82–128 балів характеризували достатній рівень.

Опрацювання отриманих результатів дало змогу констатувати, що в переважної більшості майбутніх учителів початкової школи (64 опитаних КГ – 57,7% та 58 опитаних ЕГ – 55,2%) спостерігається *достатній рівень* усвідомлення цінності рефлексії. На більшість суджень вони давали стверджувальну відповідь, що свідчить про періодичне звернення до аналізу власних дій, переживань, думок та вчинків. Майбутні учителі початкової школи іноді замислюються над своїм досвідом і роблять певні висновки, проте несистематично. Вони не завжди використовують рефлексію як постійний інструмент саморозвитку, самовдосконалення та прийняття рішень.

На жаль, у 30 опитаних КГ (27,0%) та 27 респондентів ЕГ (25,7%) спостерігається *низький рівень* усвідомлення цінності рефлексії. Із переважною більшістю тверджень вони не погоджувалися та давали заперечну відповідь. Це є свідченням відсутності звернення до самоаналізу, самопізнання. Такі здобувачі вищої освіти не надають важливого значення осмисленню власного досвіду та дій, не роблять висновки.

Лише в 17 майбутніх педагогів КГ (15,3%) та 20 майбутніх педагогів ЕГ (19,1%) діагностували *високий рівень* усвідомлення цінності рефлексії. Такі здобувачі вищої освіти погоджувалися з усіма судженнями, що характеризує розуміння ними значущості та необхідності рефлексії для навчальної та майбутньої педагогічної діяльності. Вони систематично та глибоко аналізують власні дії, думки, почуття та вчинки, роблять висновки зі свого досвіду, коригують поведінку та прагнуть до особистісного зростання.

Кількісні дані про рівні усвідомлення цінності рефлексії респондентів КГ і ЕГ під час констатувального експерименту подано в табл. 3.2 та на рис. 3.1.

Таблиця 3.2

**Рівні усвідомлення цінності рефлексії майбутніх учителів
початкової школи КГ і ЕГ під час констатувального експерименту
(за авторською анкетою «Цінність рефлексії в моєму житті»)**

Рівні	КГ		ЕГ	
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Високий	17	15,3	20	19,1
Достатній	64	57,7	58	55,2
Низький	30	27,0	27	25,7

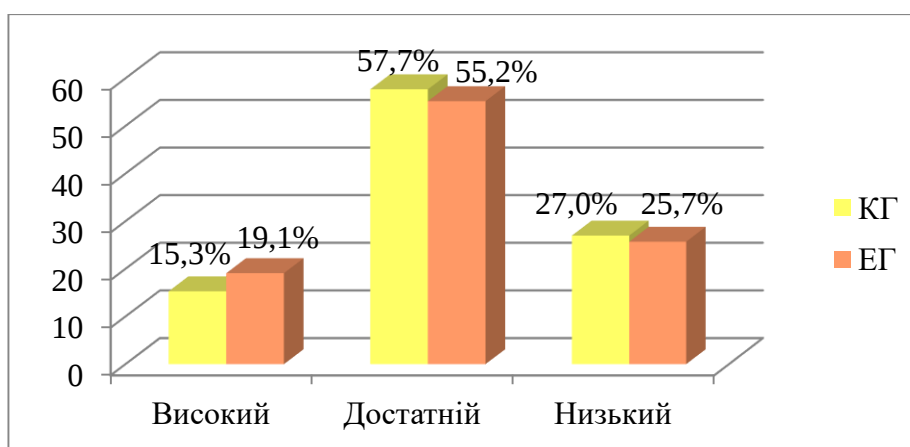


Рис. 3.1. Результати анкетування «Цінність рефлексії в моєму житті»

Задля визначення *внутрішньої потреби до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення* було використано методику «Рівень розвитку рефлексивності» (за А. Карповим) (додаток II). Опитувальник передбачав 27 тверджень, на які потрібно було відповісти: «абсолютно неправильно», «неправильно», «скоріше неправильно», «не знаю», «скоріше правильно», «правильно», «абсолютно правильно» (Кравченко).

Відповіді респондентів дали змогу зробити наступні висновки. *Високий рівень* розвитку рефлексивності та *внутрішньої потреби до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення* визначено в незначній кількості майбутніх учителів початкової школи (40 опитаних КГ – 36,0% та 33 опитаних ЕГ – 31,4%). Вони постійно прагнуть зрозуміти себе, свої мотиви та поведінку,

систематично та глибоко аналізують власний досвід, здатні до саморегуляції, а рефлексія виступає ключовим механізмом прийняття усвідомлених рішень.

Як і за попередньою методикою, переважна більшість здобувачів вищої освіти (52 респондента КГ – 46,9% і 48 респондентів ЕГ – 45,7%) продемонструвала *достатній рівень* розвитку рефлексивності та внутрішньої потреби до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення. Вони не завжди мають бажання до осмислення власних дій та вчинків, час від часу аналізують свої думки, почуття, але не систематично. Бажання переважно – ситуативне, тобто прагнення обмежене певними ситуаціями та мотивацією, яка змінюється, хоча цінність рефлексії визнається.

Варто зауважити, що були й майбутні вчителі початкової школи (19 здобувачів вищої освіти КГ – 17,1% і 24 здобувачі вищої освіти ЕГ – 22,9%), які виявили *низький рівень* розвитку рефлексивності та внутрішньої потреби до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення. Вони не прагнуть до самопізнання та не рефлексують, оскільки рефлексія сприймається ними як малозначуща. Розуміння власних думок, дій та почуттів є поверховим. Усвідомлені висновки не робляться та не використовуються рефлексія для саморозвитку.

Кількісні дані про рівні розвитку рефлексивності та внутрішньої потреби до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ під час констатувального експерименту представлені в табл. 3.3 та на рис. 3.2.

Таблиця 3.3

Рівні розвитку рефлексивності та внутрішньої потреби до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ під час констатувального експерименту (за методикою «Рівень розвитку рефлексивності» А. Карпова)

Рівні	КГ		ЕГ	
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Високий	40	36,0	33	31,4
Достатній	52	46,9	48	45,7
Низький	19	17,1	24	22,9

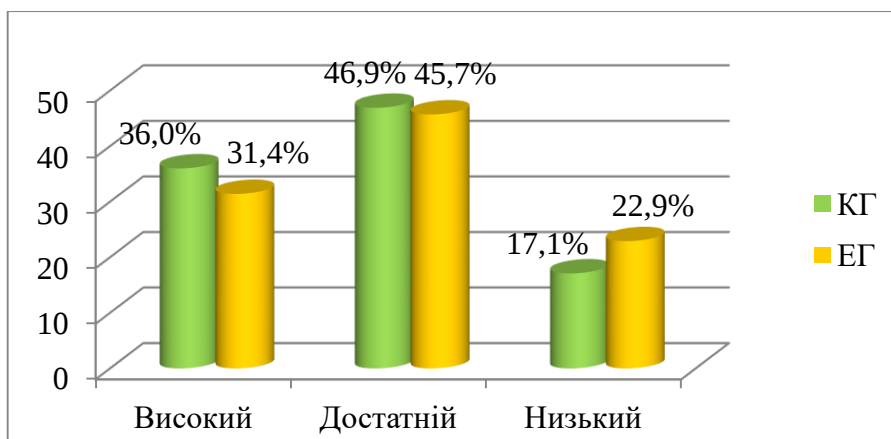


Рис. 3.2. Результати методики «Рівень розвитку рефлексивності»

А. Карпова

У результаті опрацювання кількісних показників аксіологічно-мотиваційного критерію: усвідомлення цінності рефлексії; внутрішня потреба до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення, нами визначено рівні сформованості мотиваційного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. Зокрема, з'ясовано, що в більшості майбутніх педагогів КГ і ЕГ (58 і 53 респондентів – 52,3% і 50,4%) переважає *достатній рівень* сформованості мотиваційного компоненту рефлексивної компетентності. У незначної кількості осіб (28 опитаних КГ – 25,2% і 26 опитаних ЕГ – 24,8%) спостерігається *високий рівень* та в 25 здобувачів вищої освіти КГ (22,5%) і 26 здобувачів вищої освіти ЕГ (24,8%) – *низький*.

Таким чином, викладачам педагогічних ЗВО необхідно удосконалювати освітній процес, підвищуючи мотивацію майбутніх учителів початкової школи до рефлексивної діяльності, шляхом заохочення їх до систематичної рефлексії, пояснення її користі та необхідності для майбутньої професійної сфери, створенням реальних ситуацій для самоаналізу, моделюванням прикладів із життя, наданням зворотного зв'язку.

Підсумкові результати виконання двох діагностичних методик представлені в табл. 3.4 та відображені на діаграмі (рис. 3.3).

Таблиця 3.4

**Підсумкові результати рівнів сформованості мотиваційного
компоненту рефлексивної компетентності майбутніх учителів
початкової школи КГ і ЕГ (констатувальний експеримент)**

Групи	Діагностичні методики	Рівні					
		Високий		Достатній		Низький	
		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
КГ (111)	Анкета «Цінність рефлексії в моєму житті» (авторська розробка)	17	15,3	64	57,7	30	27,0
	Методика «Рівень розвитку рефлексивності» (за А. Карповим)	40	36,0	52	46,9	19	17,1
	Підсумкові результати	28	25,2	58	52,3	25	22,5
ЕГ (105)	Анкета «Цінність рефлексії в моєму житті» (авторська розробка)	20	19,1	58	55,2	27	25,7
	Методика «Рівень розвитку рефлексивності» (за А. Карповим)	33	31,4	48	45,7	24	22,9
	Підсумкові результати	26	24,8	53	50,4	26	24,8

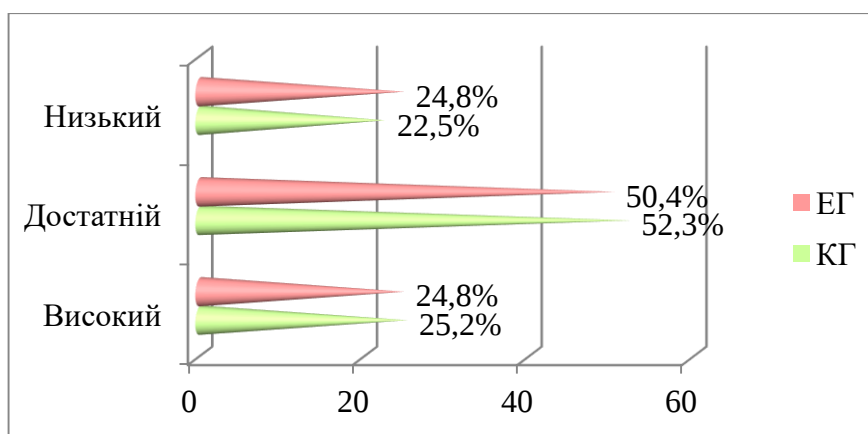


Рис. 3.3. Рівні сформованості мотиваційного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (констатувальний експеримент)

Когнітивний компонент за змістово-пізнавальним критерієм був представлений такими показниками: 1) розуміння сутності рефлексії; 2) знання методів самоаналізу.

З метою діагностики рівня *розуміння сутності рефлексії* за змістово-пізнавальним критерієм когнітивного компоненту запропонували майбутнім учителям початкової школи КГ і ЕГ дати відповіді на запитання модифікованої анкети-опитувальника «Рефлексія, рефлексивні здібності педагога» (за О. Савченко) (додаток К). У анкеті було представлено 16 запитань, на які необхідно було дати розгорнуту відповідь, пояснивши сутність поняття «рефлексія»; навівши приклади ситуацій з життя, під час яких виникає необхідність у рефлексії; визначивши форми, в яких може проявлятися рефлексія; окресливши психічні якості, якими повинен володіти педагог, щоб ефективно здійснювати рефлексію тощо. Кожна правильна, розгорнута відповідь на запитання оцінювалася 2 балами (Савченко, 2016, с. 256–259).

Аналіз відповідей на запитання анкети-опитувальника «Рефлексія, рефлексивні здібності педагога» засвідчив *низький рівень* розуміння сутності рефлексії. Зокрема, даний рівень був діагностований у 78 здобувачів вищої освіти КГ (70,3%) та 81 опитаного ЕГ (77,1%). Їхні теоретичні знання є недостатніми, неточними й фрагментарними. Труднощі виникли у визначенні сутності поняття «рефлексія»; наведенні прикладів ситуацій, пов'язаних з рефлексивною діяльністю; визначенні способів, які спонукають молодших школярів до рефлексії; виокремленні переваг учителя з розвиненими рефлексивними вміннями та здібностями; визначенні дій педагога під час рефлексивної діяльності.

У 28 майбутніх учителів початкової школи КГ (25,2%) та 22 респондентів ЕГ (21,0%) визначили *достатній рівень* розуміння сутності рефлексії. Вони частково правильно розуміють сутність поняття «рефлексія», але не можуть обґрунтувати її значущість; знають мету рефлексивної діяльності, форми рефлексії, однак не завжди розуміють їхній зміст у повному обсязі; можуть навести окремі приклади прояву рефлексії, проте відчують труднощі в складніших або нових ситуаціях; мають уявлення про окремі способи рефлексії, проте не бачать їх як цілісну систему.

І лише в 5 опитаних КГ (4,5%) і 2 опитаних ЕГ (1,9%) діагностований *високий рівень* розуміння сутності рефлексії. Знання таких здобувачів вищої освіти є глибокими, системними й науково-обґрунтованими. Вони чітко, аргументовано й коректно визначали сутність поняття «рефлексія»; ґрунтовно володіють знаннями про форми, способи рефлексії, психічні якості, притаманні педагогу для ефективного здійснення рефлексії; окреслювали проблеми повсякденного життя, які можуть виникати в людини з низьким рівнем рефлексивних умінь, наводили випадки рефлексії, коли вона мала позитивний вплив на діяльність.

Кількісні дані про рівні розуміння сутності рефлексії майбутніми учителями початкової школи КГ і ЕГ під час констатувального експерименту подані в табл. 3.5 та графічно відображені у вигляді діаграми (рис. 3.4).

Таблиця 3.5

**Рівні розуміння сутності рефлексії майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ під час констатувального експерименту
(за модифікованою анкетною-опитувальником «Рефлексія, рефлексивні здібності педагога» О. Савченко)**

Рівні	КГ		ЕГ	
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Високий	5	4,5	2	1,9
Достатній	28	25,2	22	21,0
Низький	78	70,3	81	77,1

Наступний показник змістово-пізнавального критерію когнітивного компоненту «*знання методів самоаналізу*», діагностували за допомогою авторського тесту «Методи самоаналізу педагогічної діяльності» (додаток Л).

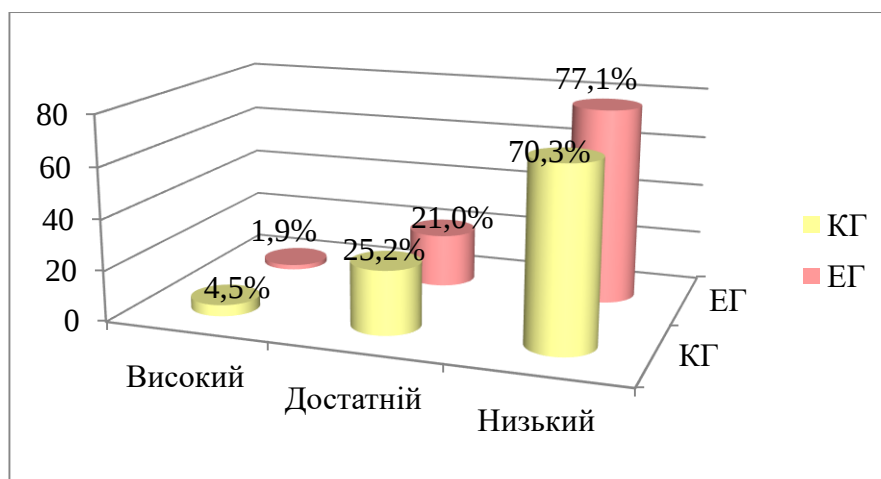


Рис. 3.4. Результати анкетування «Рефлексія, рефлексивні здібності педагога» О. Савченко

Здобувачам вищої освіти КГ і ЕГ запропонували 12 тестових запитань із декількома відповідями, з яких лише одна була правильна. Наведемо приклади таких запитань: «Метод «зворотного зв'язку» – це... а) перевірка зошитів; б) отримання інформації про свою діяльність від інших; в) пояснення матеріалу; г) контроль дисципліни»; «Який метод допомагає прогнозувати результати діяльності? а) тестування; б) прогностичні задачі; в) диктант; г) опитування»; «Самоспостереження – це... а) спостереження за учнями; б) аналіз чужих уроків; в) спостереження за власними діями; г) контроль поведінки».

У результаті аналізу та опрацювання відповідей було з'ясовано, що в досить малої кількості майбутніх учителів початкової школи (4 респонденти КГ – 3,6% та 2 респондентів ЕГ – 1,9%) – *високий рівень* знань методів самоаналізу. Вони дали 10–12 правильних відповідей на запитання. Майбутні педагоги знають різноманітні методи самоаналізу (самокорекція, самоаналіз, самоспостереження, зворотний зв'язок, рефлексія, ведення щоденника тощо) та розуміють сутність кожного методу, його мету та особливості.

Достатній рівень продемонстрували 30 опитаних КГ (27,0%) та 24 опитаних ЕГ (22,9%). Вони змогли дати 7–9 правильних відповідей. Здобувачі вищої освіти знають окремі методи самоаналізу, але не весь їх

спектр; мають загальне уявлення про їхню сутність, без глибокого розуміння; частково розрізняють методи, але інколи плутають їхні особливості.

Низький рівень виявлено в 77 майбутніх учителів початкової школи КГ (69,4%) та 79 майбутніх педагогів ЕГ (75,2%). Вони змогли правильно відповісти лише на декілька запитань. Майбутні педагоги майже не знають або знають дуже мало методів самоаналізу; мають поверхове уявлення про їхню сутність.

Кількісні дані про рівні знань методів самоаналізу здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ під час констатувального експерименту наведені в табл. 3.6 та на рис. 3.5.

Таблиця 3.6

**Рівні знань методів самоаналізу майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ під час констатувального експерименту
(за авторським тестом «Методи самоаналізу педагогічної діяльності»)**

Рівні	КГ		ЕГ	
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Високий	4	3,6	2	1,9
Достатній	30	27,0	24	22,9
Низький	77	69,4	79	75,2

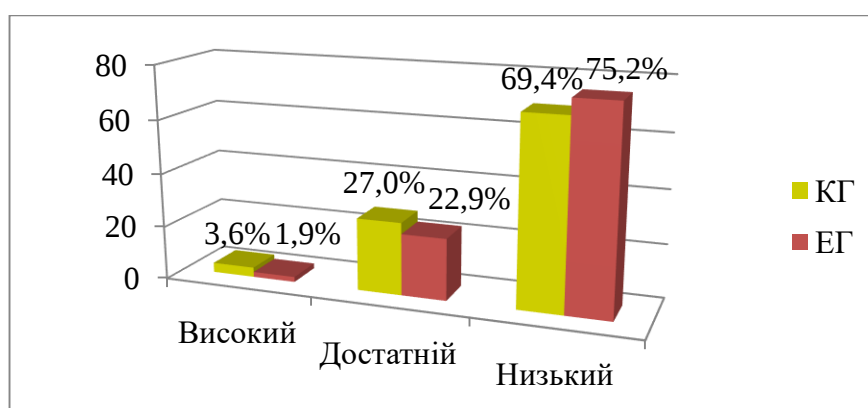


Рис. 3.5. Результати тестування «Методи самоаналізу педагогічної діяльності»

Опрацювавши результати двох діагностичних методик за двома показниками змістово-пізнавального критерію, можемо зробити висновок про рівні сформованості когнітивного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ. Таким чином, визначено, що в більшості здобувачів вищої освіти (77 досліджуваних КГ – 69,4% та 80 досліджуваних ЕГ – 76,2%) переважає *низький рівень* знань про рефлексію та методи самоаналізу. *Достатній рівень* діагностовано тільки в 29 майбутніх фахівців КГ (26,1%) та 23 майбутніх педагогів ЕГ (21,9%). У зовсім невеликої кількості опитаних (5 респондентів КГ – 4,5% і 2 респондентів ЕГ – 1,9%) визначено *високий рівень*.

Такі результати свідчать про необхідність розширення та поповнення знань здобувачів вищої освіти про рефлексію та методи самоаналізу, шляхом ознайомлення як з методами самоаналізу, так і з поняттям «рефлексія». Нобхідно з'ясувати його сутність, визначити роль рефлексії в пізнанні себе, особистісному розвитку та майбутній педагогічній діяльності, ознайомитися з основними методами самоаналізу, визначити їхнє призначення та особливості застосування, що допоможе не лише підвищити рівень обізнаності майбутніх педагогів, а й сформувати цілісне уявлення про самоаналіз та рефлексію.

Підсумкові результати виконання двох діагностичних методик наведено в табл. 3.7 та візуалізовано на діаграмі (рис. 3.6).

Діяльнісний компонент за процесуально-оцінним критерієм був представлений двома показниками: 1) уміння аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність; 2) здатність оцінювати результати власної діяльності.

Показник «*уміння аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність*» був діагностований за допомогою методики «Прогностична задача» Л. Регуш, Н. Сомової (модифікованої О. Савченко), доповненої різними задачами (додаток М). Здобувачам вищої освіти КГ і ЕГ запропонували 10 прогностичних задач. Завдання полягало в тому, щоб їх

проаналізувати, передбачити наслідки, з'ясувати причини, встановити причинно-наслідкові зв'язки, проаналізувати власні дії в тій чи іншій ситуації, запропонувати конкретні зміни (Савченко, 2016, с. 273).

Таблиця 3.7

**Підсумкові результати рівнів сформованості когнітивного
компоненту рефлексивної компетентності майбутніх учителів
початкової школи КГ і ЕГ (констатувальний експеримент)**

Групи	Діагностичні методики	Рівні					
		Високий		Достатній		Низький	
		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
КГ (111)	Модифікована анкета-опитувальник «Рефлексія, рефлексивні здібності педагога» (за О. Савченко)	5	4,5	28	25,2	78	70,3
	Тест «Методи самоаналізу педагогічної діяльності» (авторська розробка)	4	3,6	30	27,0	77	69,4
	Підсумкові результати	5	4,5	29	26,1	77	69,4
ЕГ (105)	Модифікована анкета-опитувальник «Рефлексія, рефлексивні здібності педагога» (за О. Савченко)	2	1,9	22	21,0	81	77,1
	Тест «Методи самоаналізу педагогічної діяльності» (авторська розробка)	2	1,9	24	22,9	79	75,2
	Підсумкові результати	2	1,9	23	21,9	80	76,2

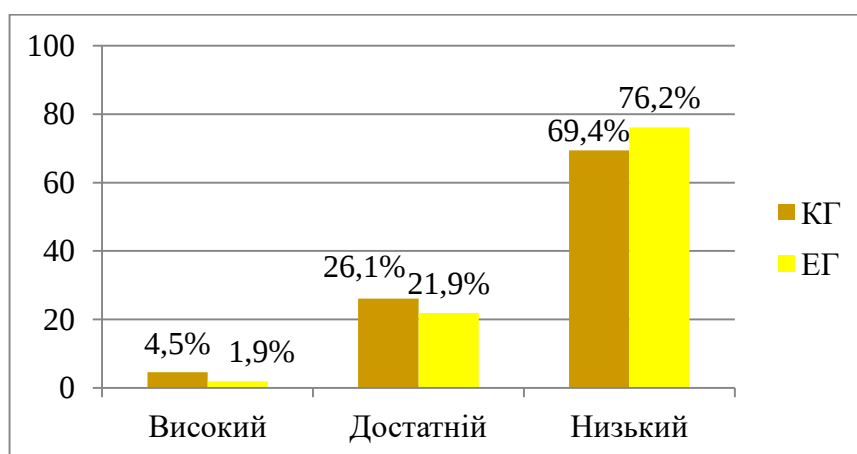


Рис. 3.6. Рівні сформованості когнітивного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (констатувальний експеримент)

Результати, отримані внаслідок аналізу та опрацювання майбутніми вчителям початкової школи прогностичних задач, свідчать про різний рівень сформованості вмінь аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність. Зокрема, більша частина здобувачів вищої освіти (65 респондентів КГ – 58,6% і 70 респондентів ЕГ – 66,7%) продемонструвала *достатній рівень* здатності до передбачення результатів, логічного обґрунтування власних рішень і врахування можливих варіантів розвитку подій. Водночас у значної кількості респондентів (46 здобувачів вищої освіти КГ – 41,4% і 35 респондентів ЕГ – 33,3%) виявлено труднощі, пов’язані з неповним аналізом умов задач, недостатньою аргументованістю відповідей та схильністю до поверхових висновків, що свідчить про *низький рівень* сформованості умінь аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність. У жодного майбутнього педагога КГ і ЕГ (0 і 0 респондентів – 0% і 0%) не виявлено *високий рівень*. Вони здійснювали частковий аналіз задачі, без проникнення в її сутність.

Узагальнення отриманих даних дало змогу виокремити основні тенденції у виконанні завдань, визначити типові помилки та оцінити загальний рівень сформованості умінь аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність: переважання поверхового аналізу – більшість здобувачів вищої освіти зосереджувалася на очевидних фактах, не враховуючи всіх можливих варіантів розвитку подій; схильність до шаблонних рішень – часто використовувалися типові або стандартні способи розв’язання задач без глибокого обґрунтування; різниця в рівні аргументації – частина майбутніх педагогів логічно пояснювала свої прогнози, інші давали відповіді без чіткої аргументації.

Кількісні дані про рівні сформованості вмінь аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ під час констатувального експерименту представлені в табл. 3.8 та відображено на діаграмі (рис. 3.7).

Таблиця 3.8

Рівні сформованості вмінь аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ під час констатувального експерименту (за методикою «Прогностична задача» Л. Регуш, Н. Сомової (модифікація О. Савченко))

Рівні	КГ		ЕГ	
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	65	58,6	70	66,7
Низький	46	41,4	35	33,3

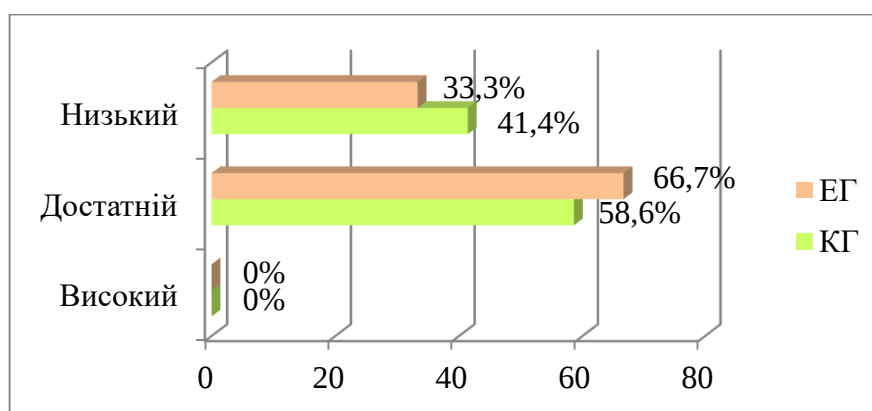


Рис. 3.7. Результати виконання методики «Прогностична задача» Л. Регуш, Н. Сомової (модифікація О. Савченко)

Ще один показник процесуально-оцінного критерію діяльнісного компоненту «здатність оцінювати результати власної діяльності» перевіряли за допомогою рефлексивного есе на тему: «Моя педагогічна діяльність: що вдалося і, що потрібно покращити?» (додаток Н). Есе потрібно було написати за результатами проходження педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти та проаналізувати власну професійну діяльність, осмисливши свої дії, їх причини, наслідки та спрогнозувати перспективи подальшого фахового розвитку та вдосконалення. Вважаємо, що такі творчі роботи дали можливість виявити рівень рефлексивних умінь здобувачів вищої освіти, зокрема, їхню здатність оцінювати власну педагогічну діяльність, аналізувати успіхи та визначати напрями професійного розвитку.

За результатами аналізу продуктів діяльності майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ – письмових рефлексивних есе, було визначено, що майже порівну розподілилися майбутні педагоги на достатній та низкий рівні. Так, в 56 респондентів КГ (50,5%) та 50 респондентів ЕГ (47,6%) визначено *достатній рівень* сформованості здатності оцінювати результати власної діяльності. Здобувачі вищої освіти описували свої досягнення та труднощі, але без детального аналізу. Часто зазначали загальні твердження: «було добре», «треба покращити», не конкретизуючи причини та не навівши відповідні приклади. Виклад змісту був логічно побудований, проте не завжди послідовний та аргументований. Такі майбутні педагоги виявляли здатність до рефлексії, проте вона була частковою. Не завжди пропонувалися конкретні дії для покращення проведених уроків та своєї майбутньої педагогічної діяльності загалом.

У 52 здобувачів вищої освіти КГ (46,8%) та в 49 здобувачів вищої освіти ЕГ (46,7%) виявлено *низький рівень* сформованості здатності оцінювати результати власної діяльності. Вони обмежувалися формальними оцінками своєї педагогічної роботи, зазначаючи фрази: «все вдалося», «треба працювати над собою», без конкретних прикладів та аналізу. Зміст есе – логічно не структурований, аргументація – відсутня, прояви критичного мислення мінімальні. Причинно-наслідкові зв'язки не встановлювалися, висновки не завжди були наявні або не аргументувалися. Такі роботи були свідченням недостатнього усвідомлення власного педагогічного досвіду.

У незначної кількості майбутніх учителів початкової школи (3 респондентів КГ – 2,7%, 6 респондентів ЕГ – 5,7%) визначено *високий рівень* здатності оцінювати результати власної діяльності. Вони чітко та глибоко аналізували власну педагогічну діяльність, визначали конкретні досягнення та недоліки, обґрунтовували чому певні форми, технології та методи роботи були ефективними або потребували удосконалення. Есе характеризувалося структурованістю, логічністю, містило приклади конкретних ситуацій, у яких майбутні фахівці змогли оцінити свої дії та

зробити висновки для подальшого розвитку. Демонструвалася висока здатність до критичного осмислення власного досвіду та саморефлексії.

Кількісні дані про рівні сформованості здатності оцінювати результати власної діяльності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ під час констатувального експерименту – узагальнені та подані в табл. 3.9 та на рис. 3.8.

Таблиця 3.9

Рівні сформованості здатності оцінювати результати власної діяльності майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ під час констатувального експерименту (за написанням рефлексивного есе на тему: «Моя педагогічна діяльність: що вдалося і, що потрібно покращити?»)

Рівні	КГ		ЕГ	
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Високий	3	2,7	6	5,7
Достатній	56	50,5	50	47,6
Низький	52	46,8	49	46,7

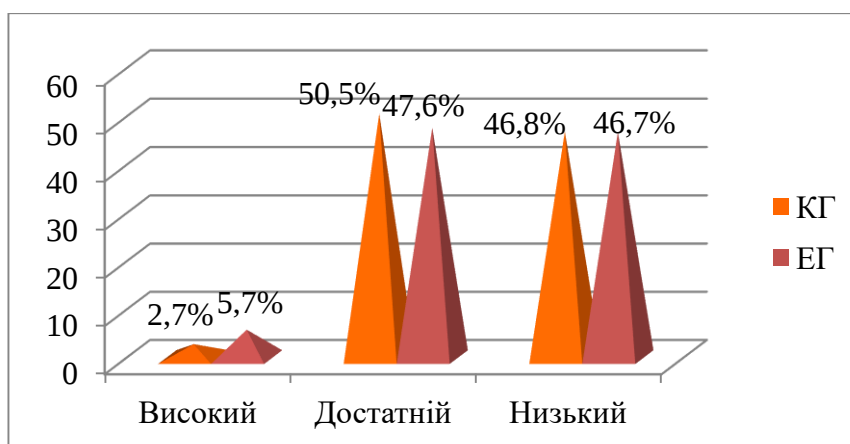


Рис. 3.8. Результати написання рефлексивного есе на тему: «Моя педагогічна діяльність: що вдалося і, що потрібно покращити?»

За результатами діагностики показників процесуально-оцінного критерію визначили рівні сформованості діяльнісного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. Відповідно до рівнів, респонденти розподілилися наступним чином: *високий рівень* діагностовано в 2 осіб КГ (1,8%) і 3 осіб ЕГ (2,9%); *достатній рівень* – в 56 респондентів КГ (50,5%) і 50 респондентів ЕГ (47,6%); *низький рівень* – в 52 майбутніх

вчителів початкової школи КГ (44,1%) і 42 майбутніх вчителів початкової школи ЕГ (40,0%). Таким чином, можна зробити висновок про переважання достатнього та низького рівнів сформованості діяльнісного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти, що свідчить про необхідність цілеспрямованого розвитку в них рефлексивних умінь під час практичної діяльності. Зокрема, постає потреба в залученні майбутніх педагогів до виконання рефлексивних завдань (написання есе, ведення щоденників спостережень, аналізу педагогічних ситуацій), самоаналізу власної діяльності, обговорень та самооцінювання результатів діяльності, що сприятиме формуванню та розвитку практичних рефлексивних умінь.

Підсумкові результати виконання двох діагностичних методик представлені в табл. 3.10 та проілюстровані на діаграмі (рис. 3.9).

Таблиця 3.10

**Підсумкові результати рівнів сформованості діяльнісного
компоненту рефлексивної компетентності майбутніх учителів
початкової школи КГ і ЕГ (констатувальний експеримент)**

Групи	Діагностичні методики	Рівні					
		Високий		Достатній		Низький	
		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
КГ (111)	Методика «Прогностична задача» Л. Регуш, Н. Сомової (модифікація О. Савченко)	0	0	65	58,6	46	41,4
	Рефлексивне есе на тему: «Моя педагогічна діяльність: що вдалося і, що потрібно покращити?» (авторська розробка)	3	2,7	56	50,5	52	46,8
	Підсумкові результати	2	1,8	60	54,1	49	44,1
ЕГ (105)	Методика «Прогностична задача» Л. Регуш, Н. Сомової (модифікація О. Савченко)	0	0	70	66,7	35	33,3
	Рефлексивне есе на тему: «Моя педагогічна діяльність: що вдалося і, що потрібно покращити?» (авторська розробка)	6	5,7	50	47,6	49	46,7
	Підсумкові результати	3	2,9	60	57,1	42	40,0

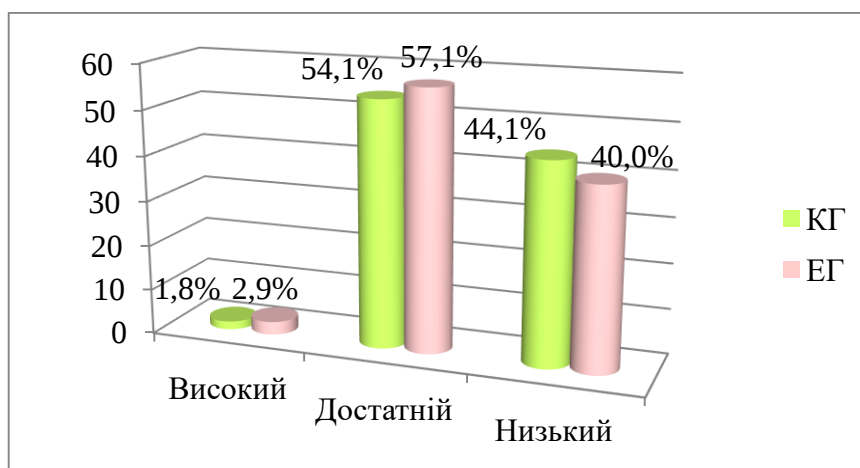


Рис. 3.9. Рівні сформованості діяльнісного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (констатувальний експеримент)

За результатами діагностики трьох компонентів рефлексивної компетентності: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, можемо зробити висновок про її сформованість, обрахувавши середнє арифметичне значення. Таким чином, варто резюмувати, що *високий рівень* сформованості рефлексивної компетентності діагностовано в 12 здобувачів вищої освіти КГ (10,8%), 10 здобувачів вищої освіти ЕГ (9,5%); *достатній рівень* – у 49 респондентів КГ (44,2%), 45 респондентів ЕГ (42,9); *низький рівень* – в 50 опитаних КГ (45,0%), 50 опитаних ЕГ (47,6). З огляду на зазначене, можемо констатувати, що в здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ переважають *низький* та *достатній* рівні сформованості рефлексивної компетентності. Зауважимо, що отримані результати КГ і ЕГ є подібними, оскільки респонденти приблизно однакові за віком, рівнем знань, розвитку та знаходяться в подібних освітніх умовах.

Кількісні дані про рівні сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ під час констатувального експерименту представлені в табл. 3.11 та на рис. 3.10.

Таблиця 3.11

**Розподіл майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ за рівнями
сформованості рефлексивної компетентності
(констатувальний експеримент)**

Групи	Компоненти	Рівні					
		Високий		Достатній		Низький	
		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
КГ (111)	Мотиваційний	28	25,2	58	52,3	25	22,5
	Когнітивний	5	4,5	29	26,1	77	69,4
	Діяльнісний	2	1,8	60	54,1	49	44,1
	Підсумкові результати	12	10,8	49	44,2	50	45,0
ЕГ (105)	Мотиваційний	26	24,8	53	50,4	26	24,8
	Когнітивний	2	1,9	23	21,9	80	76,2
	Діяльнісний	3	2,9	60	57,1	42	40,0
	Підсумкові результати	10	9,5	45	42,9	50	47,6

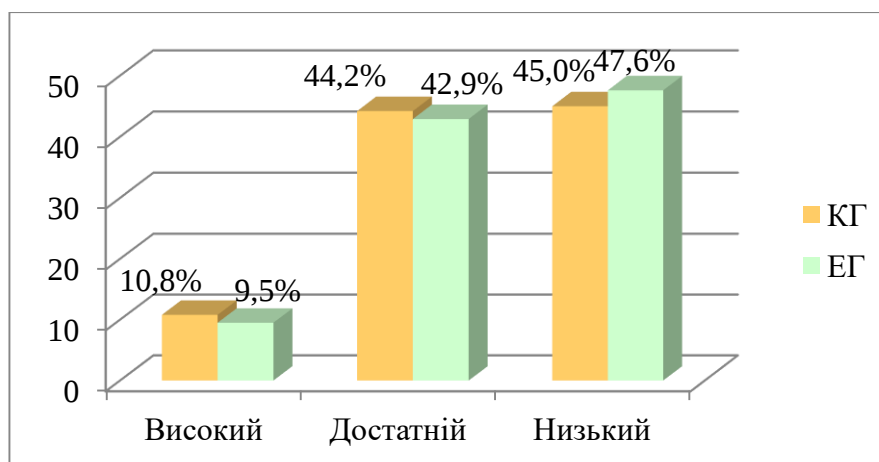


Рис. 3.10. Рівні сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (констатувальний експеримент)

Отже, отримані результати констатувального експерименту свідчать про необхідність удосконалення освітнього процесу в ЗВО з метою формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. Тому, під час формувального експерименту будемо апробувати в ЕГ авторську структурно-функціональну модель формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій та

реалізовувати педагогічні умови. Запропонована система роботи буде представлена в наступному параграфі дисертаційного дослідження.

3.2. Організація й методика проведення експериментального дослідження

У результаті проведення експериментального дослідження, з'ясовано, що в переважній більшості майбутніх учителів початкової школи 1 курсу спеціальності 013 Початкова освіта КГ і ЕГ рефлексивна компетентність сформована на достатньому та низькому рівнях, що виявляється в недостатній здатності до самоаналізу власної навчальної діяльності, оцінювання результатів навчання та планування шляхів професійного самовдосконалення.

Проведений констатувальний етап дослідження дав можливість визначити основні труднощі, які виникають у здобувачів вищої освіти в процесі рефлексивної діяльності, зокрема, варто відзначити обмежений досвід аналізу педагогічних ситуацій та самооцінювання, недостатній рівень усвідомлення значення рефлексії для майбутньої педагогічної діяльності, нездатність пізнати себе та інших, нерозвиненість критичного мислення, низький рівень самоспостереження та самоконтролю, не вміння дати самооцінку своїм діям, складність планувати та визначати послідовність власних дій для досягнення поставлених цілей та отримання результату, відсутність прагнення до самовдосконалення.

З огляду на це, постає необхідність у створенні спеціальних педагогічних умов, спрямованих на формування рефлексивної компетентності майбутніх педагогів у процесі їхньої фахової підготовки, та апробації, розробленої структурно-функціональної моделі з використанням інноваційних технологій. Задля підвищення рівня сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи було

проведено формувальний експеримент, націлений на перевірку гіпотези, сформульованої на початку роботи: ефективність процесу формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій підвищиться, якщо впровадити структурно-функціональну модель та реалізувати комплекс визначених педагогічних умов: 1) забезпечення усвідомлення здобувачами вищої освіти особистісної значущості рефлексії для майбутньої професійної діяльності та формування позитивної мотивації до рефлексивної діяльності; 2) засвоєння здобувачами вищої освіти системи рефлексивних знань; 3) комплексне застосування рефлексивних завдань для формування рефлексивних умінь; 4) цілеспрямоване та систематичне впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційних педагогічних технологій.

До ЕГ увійшло 105 здобувачів вищої освіти 1 курсу спеціальності 013 Початкова освіта трьох ЗВО: Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. КГ утворили 111 здобувачів вищої освіти 1 курсу спеціальності 013 Початкова освіта двох ЗВО: Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. У ЕГ, починаючи з 1 курсу (II семестру) по 4 курс (VII семестру), було апробовано авторську структурно-функціональну модель формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій та реалізовано педагогічні умови під час організації освітнього процесу, тоді ж, як у КГ освітній процес здійснювався в звичайних умовах.

Метою формувального етапу експерименту було визначено практичне впровадження та перевірку дієвості структурно-функціональної моделі й педагогічних умов формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій.

У процесі формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти ЕГ нами застосовувалися різні інноваційні форми, технології, методи та засоби навчальної діяльності:

- нестандартні лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття, тренінги (лекція-діалог, проблемна лекція, лекція-дискусія, семінар-дебати, евристичний семінар, семінар-«круглий стіл», семінар-пресконференція, рефлексивний практикум, лабораторне заняття-самоаналіз);

- інноваційні технології формування мотиваційного компонента рефлексивної компетентності – педагогічного коучингу, проблемного навчання, акмеологічні; інноваційні технології формування когнітивного компонента рефлексивної компетентності – кейс-технології, розвитку критичного мислення, інформаційно-комунікаційні; інноваційні технології формування діяльнісного компонента рефлексивної компетентності – організації успішної діяльності, інтерактивні, тренінгові, проєктні, рефлексивні;

- сучасні методи – кейс-метод, рефлексивні дискусії, дебати, симуляції, рольові та ділові ігри, ситуативне моделювання, рефлексивні вправи, самооцінювання, взаємооцінювання, портфоліо, «Мозковий штурм», «Акваріум», рефлексивний полілог, створення ситуації успіху, метод прикладу;

- засоби навчальної діяльності – рефлексивні завдання, карти самооцінювання, рефлексивні шкали та щоденники, Google-форми для самооцінювання.

Оскільки, методичні особливості їхнього використання в ЕГ висвітлені в п. 2.3, зосередимо увагу на особливостях проведення різних видів занять з освітніх компонентів, які, на нашу думку, найкращим чином сприяють формуванню рефлексивної компетентності (див. п. 2.2.). Зокрема, в ЕГ надавали пріоритетного значення обов'язковим освітнім компонентам циклу професійної підготовки, таким як «Психологія», «Вступ до спеціальності» («Вступ до педагогічної професії»), «Педагогіка початкової освіти»,

«Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогічна творчість», «Технології освітнього процесу в початковій школі» («Педагогічні технології в початковій школі») та вибірковими освітніми компонентами циклу професійної підготовки: «Основи тренінгової роботи», «Технології успішної діяльності», «Технології навчання освітніх галузей в початковій школі», «Креативні педагогічні технології», «Основи педагогічної інноватики», «Основи самовиховання», «Конфліктологія».

Зміст, зазначених освітніх компонентів, наповнювали темами, які стосувалися рефлексії. Тематика навчальних занять представлена в п. 2.2. Розглянемо детальніше нестандартні заняття з різних освітніх компонентів, які були проведені в ЕГ. Варто зазначити, що, під час вибору тієї чи іншої нестандартної організаційної форми, враховували освітній компонент; спосіб взаємодії, спілкування та співпраці суб'єктів освітнього процесу; зміст роботи на різних етапах навчання; рівень засвоєних знань про рефлексію, сформованих рефлексивних умінь та навичок.

Плануючи проведення нестандартного семінарського, практичного чи лабораторного заняття в ЕГ, опиралися на методичні вказівки Л. Озерової щодо проведення таких форм роботи, та керувалися наступними методичними аспектами: визначали місце семінару з рефлексивної діяльності в системі інших занять з навчального предмета; окреслювали тему, мету та завдання семінару; визначали обсяг навчального матеріалу для розгляду на занятті; добирали найбільш доцільні та ефективні інноваційні технології, методи роботи; розробляли запитання для дискусійного обговорення та добирали диференційовані рефлексивні завдання; завчасно ознайомлювали майбутніх педагогів з планом заняття; завчасно повідомляли про форму організації та проведення заняття; визначали роль кожного здобувача вищої освіти як активного суб'єкта освітнього процесу; забезпечували методичне та технічне оснащення заняття (Озерова, 2023, с. 121, 130).

Використовували такі методи роботи під час проведення занять: розповідь; бесіду, за заздалегідь складеним планом; доповіді здобувачів вищої освіти з подальшим обговоренням учасниками семінару проблеми; ігрове проектування; диспути та тематичні дискусії; колективний пошук ролей і відповідей; бесіду та вільний обмін думками (Форми організації навчального процесу у вищій школі).

Зауважимо, що за основу проведення формувального етапу експериментального дослідження, нами були взяті методичні напрацювання О. Атаманчук (2020), Ю. Бреус (2015), Л. Доровських (2021ab), І. Калюжної (2015), С. Лагоди (2022), Н. Лебідь (2015), В. Міляєвої (2015), А. Якименко (2015), які доповнили інноваційними технологіями. Зокрема, обов'язковий освітній компонент «*Основи педагогічної майстерності*» має потужний потенціал для теоретичного осмислення педагогічної діяльності, аналізу власної діяльності, розвитку критичного мислення та саморозвитку. Тому, з метою формування в здобувачів вищої освіти розуміння сутності педагогічної рефлексії, її значення для професійного зростання, творчої самореалізації та саморозвитку, в ЕГ був проведений *семінар-тренінг* на тему: «Педагогічна рефлексія – необхідна умова творчої самореалізації та саморозвитку, професійної майстерності вчителя початкових класів» (додаток П).

Варто зазначити, що під час проведення семінару-тренінгу використовували різні інноваційні технології, зокрема, інтерактивні (колективно-групового, кооперативного навчання), інформаційно-комунікаційні, рефлексивні. Для активізації учасників, на початку заняття, запропонували інтерактивний метод «Мозковий штурм» та роботу в парах. Взаємодіючи один з одним, майбутні педагоги мали розкрити зміст понять: «педагогічна», «рефлексія», «необхідна», «умова», «творча», «самореалізація», «саморозвиток», «професійна», «майстерність», «учитель». З метою актуалізації рефлексивних знань, майбутнім педагогам пропонувалося, співпрацюючи в групах, продовжити наступні речення:

«Роль професійної рефлексії в педагогічній діяльності – ...», «Найважливіші рефлексивні уміння педагога – це...», «Для формування рефлексивних умінь необхідно...». Самостійне завдання для здобувачів вищої освіти передбачало підготовку цікавих інформаційних повідомлень на тему: «Розвиток рефлексії молодшого школяра» з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедійних презентацій, відео, карт знань, буклетів), які вони презентували на занятті.

Активізувати роботу майбутніх педагогів допоміг інтерактивний метод «Навчаючи – вчуся». Були підготовлені картки з блоком інформації про рефлексивну діяльність учнів на уроці. Кожен здобувач вищої освіти отримав картку зі своїм блоком інформації, протягом декількох хвилин мав ознайомитися з нею, після чого ходив по аудиторії та розповідав свою інформацію одногрупникам, отримуючи взамін нову інформацію. Майбутнім педагогам потрібно було поспілкуватися з якомога більшою кількістю одногрупників, після чого відтворити отриману інформацію. Цікавою та продуктивною виявилася робота в мікрогрупах, під час якої кожна група мала скласти рефлексивну методику для використання на уроках в певному класі (1-ому, 2-ому, 3-ому, 4-ому). Підведення підсумків семінару-тренінгу здійснювалося з використанням інтерактивного методу «Незакінчені речення» – «Я вдячний собі за...» (Доровських, 2021а).

Важливе значення для формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи, на нашу думку, має вибіркового освітній компонент *«Технології успішної діяльності»*, адже дає змогу майбутнім фахівцям не лише ефективно планувати роботу, уникати перешкод, налагоджувати роботу в команді, діагностувати й підвищувати коефіцієнт успішності, а й сприяє формуванню та розвитку вмінь самоконтролю, самоаналізу, оцінюванню власної діяльності та визначенню шляхів особистісного й професійного вдосконалення (Янкович). Тому, з цього освітнього компоненту був проведений ще один дієвий семінар-тренінг, тема якого – «Мотивація досягнення успіху» (додаток Р).

Під час проведення семінару ми формували мотивацію в здобувачів вищої освіти ЕГ до досягнення успіху, а також розвивали вміння рефлексувати та ставити адекватні цілі. Використовуючи інтерактивні технології колективно-групового навчання, зокрема, метод «Мозковий штурм», запропонували майбутнім учителям початкової школи поміркувати над запитанням «Як досягти успіху в житті?». Здобувачі вищої освіти, співпрацюючи в групах, аналізували власний досвід, наводили приклади з власного життя та доводили важливість наполегливості задля досягнення успіху.

Усвідомити необхідність подолання труднощів для досягнення мети майбутні вчителі початкової школи змогли завдяки інтерактивним технологіям ситуативного моделювання – рольовій грі «Квиток з острова». Завдання полягало в переконанні капітанів взяти їх на корабель, завдяки особистісним якостям та чеснотам. Доречним було й використання рефлексивних технологій, спрямованих на аналіз своєї особистості, своїх цілей та бажань. У нагоді стала вправа «До яких завдань я прагну?». Майбутні педагоги обирали рефлексивні завдання того рівня складності, який бажали виконати – від найлегших до найскладніших, після чого, співпрацюючи в групах, працювали над його виконанням. Цікавим було й рефлексивне домашнє завдання, яке запропонували – пригадати та проаналізувати ситуації з власного життя, які стосувалися досягнення успіху, визначивши риси характеру, які допомогли в його досягненні (Бреус, Калюжна, Лебідь, Міляєва & Якименко, 2015, с. 51–57).

Вважаємо, що надзвичайно важливого значення для формування рефлексивної компетентності набуває обов'язковий освітній компонент *«Педагогіка (історія педагогіки, загальна педагогіка)»*, оскільки забезпечує засвоєння теоретичних основ педагогічної діяльності та сприяє усвідомленню її сутності. Ефективною нестандартною формою організації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, яка сприяє формуванню рефлексивної компетентності, на нашу думку, є *семінар-практикум*, під час проведення

якого теоретичне осмислення рефлексивних понять поєднувалося з практичним аналізом власної діяльності, виконанням рефлексивних вправ і отриманням зворотного зв'язку. «Семінар-практикум, – стверджує О. Кучів, – дозволяє за досить короткий час опанувати базові знання, навички з вузької тематики та зацікавити до вивчення тематики в подальшому. Особливістю семінару-практикуму є збільшення значення знаннєвого компоненту, порівняно з тренінгами. Тривалість семінару-практикуму є меншою, аніж тренінгу, і становить 0,5 дня» (Кучів, 2021, с. 50, 48).

З огляду на це, в ЕГ був проведений семінар-практикум із освітнього компоненту «Педагогіка (історія педагогіки, загальна педагогіка)» на тему: «Рефлексія педагога – важливий крок до самопізнання» (додаток С), з метою ознайомлення майбутніх педагогів з поняттям «рефлексія», сприяння їхній саморефлексії в педагогічній діяльності. Зокрема, перед проведенням семінару-практикуму, запропонували майбутнім педагогам підготувати інформаційні повідомлення на тему: «Рефлексія – процес самопізнання» з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедійних презентацій, відеоматеріалів, карт знань, схем тощо) задля розширення їхніх знань про рефлексію, види педагогічної рефлексії.

Актуалізувати знання про себе, свою майбутню педагогічну діяльність, формувати навички соціально-перцептивної рефлексії здобувачі вищої освіти могли під час виконання вправи «Я – педагог». Майбутні вчителі початкової школи малювали себе в своїй професії, після чого здійснювалося обговорення малюнків. З метою розвитку саморефлексії, навичок особистісної рефлексії, формування установки на самопізнання, використали рефлексивні технології та запропонували вправу «Три імені». Майбутні педагоги мали написати три варіанти свого імені з позицій рідних, одногрупників, друзів.

Для формування навичок самоаналізу, особистісної рефлексії в нагоді стали інтерактивні технології колективно-групового навчання, а саме – метод «Незакінчені речення». Вправа «Без маски» передбачала завершення

розпочатих фраз здобувачами вищої освіти. Висловлювання були такими: «Іноді люди не розуміють, що я...», «Чого мені іноді по-справжньому хочеться, так це...», «Мені буває соромно, коли я...». Дієвістю для розвитку навичок емпатії та рефлексії відзначилася вправа «Так», яка виконувалася з використанням інтерактивних технологій кооперативного (колективного) навчання. Для співпраці в парах, один здобувач вищої освіти говорив фразу, яка виражала його настрій і відчуття, а інший ставив йому запитання задля з'ясування деталей. Визначати власні сильні сторони, досягнення та окреслювати напрями подальшого саморозвитку, майбутні вчителі початкової школи змогли завдяки виконанню вправи «Сходинок індивідуальних досягнень», намалювавши схематичні «сходинок» та записавши свої особисті досягнення в різних сферах, що сприяло проєктуванню досягнення вищих рівнів у траєкторії особистісного розвитку (Лагода, 2022).

Важливим, на наш погляд, обов'язковим освітнім компонентом є *«Психологія загальна, вікова, педагогічна»* – галузь психологічної науки, яка досліджує загальні закономірності психічної діяльності людини, зміни психіки людини протягом життя, психологічні проблеми навчання й виховання особистості. У рамках вивчення цього курсу, здобувачі вищої освіти мали змогу дізнатися про психологічні механізми навчання, основним з яких є рефлексивні відносини вчителя і учнів, які полягають у відображенні педагогом своїх дій, спрямованих на вирішення педагогічного завдання, вибір навчальних впливів, створення моделі розвитку особистості молодшого школяра (Калениченко, 2023, с. 10, 49, 52). Незважаючи на висвітлення даної проблеми в контексті вивчення освітнього компоненту, ще додатково пропонували теми, які стосувалися детальнішого розгляду педагогічної рефлексії. Зокрема, зі здобувачами вищої освіти ЕГ був проведений *семінар-«круглий стіл»* на тему: «Формування професійної рефлексії майбутніх педагогів» (додаток Т).

Зауважимо, що семінар-«круглий стіл» передбачав виступи здобувачів вищої освіти з тем, які стосувалися рефлексії, обмін інформацією, колективний пошук шляхів розв'язання проблем, відповіді на запитання (Форми організації навчального процесу у вищій школі). Під час даної організаційної форми майбутні вчителі початкової школи мали можливість поглибити знання з теми, обговоривши питання професійної рефлексії та її значення в педагогічній діяльності, умов формування рефлексивних умінь педагога, а також виконати інтерактивні вправи, спрямовані на розвиток їхніх рефлексивних умінь: «Моє ім'я і особиста риса», «Ось я такий / така», «Моя індивідуальність», «Проекція образу особистого «Я»», «Перетворення», «Поміркуємо». Даний семінар-«круглий стіл» сприяв формуванню професійної рефлексії в майбутніх педагогів, розвитку вміння аналізувати власну навчальну та педагогічну діяльність, оцінювати результати освітнього процесу, усвідомлювати свої професійні дії та визначати шляхи подальшого саморозвитку задля вдосконалення педагогічної майстерності (Атаманчук, 2020).

Варто відзначити й потенціал обов'язкового освітнього компоненту «Дидактика» для формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти, адже в рамках її вивчення, педагогічна рефлексія розглядається як важливий механізм аналізу й удосконалення педагогічної діяльності вчителя та підвищення якості навчання молодших школярів. З огляду на це, в ЕГ був проведений ще один семінар-«круглий стіл» на тему: «Рефлексивна діяльність учителя як шлях до професійного самовдосконалення» (додаток У). Під час проведення заняття майбутні фахівці активно обмінювалися думками, ідеями, обговорювали суперечливі моменти педагогічної рефлексії в професійній діяльності вчителя. Здобувачі вищої освіти презентували цікаві доповіді з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедійних презентацій, карт знань, відеоматеріалів) на тему: «Професійна рефлексія та її значення в педагогічній діяльності», зокрема, акцентувавши увагу на дефінітивному аналізі поняття

«рефлексія»; її видах; бар'єрах, пов'язаних із здійсненням рефлексивної діяльності; рефлексивних уміннях педагога.

Використовуючи інтерактивні технології кооперативного (колективного) навчання, зокрема роботу в групах, запропонували майбутнім педагогам поміркувати над перевагами та недоліками рефлексії, проаналізувавши різні визначення даного поняття. Корисною виявилася вправа «Мета-план», пов'язана із визначенням проблем підвищення мотивації вчителів до професійного самовдосконалення. Співрацюючи в групах, здобувачі вищої освіти аналізували ситуації, які можуть траплятися в школі з окресленої проблеми, обговорювали та узагальнювали думки, пов'язані з розв'язанням проблеми. Підведення підсумків семінару-«круглого столу» здійснювалося в групах, з використанням методу «ДРІД». Майбутні вчителі початкової школи аналізували отриманий досвід під час заняття, описували свої відчуття, реакції та визначали, що сподобалося найбільше, робили висновки та планували перспективні дії на майбутнє (Доровських, 2021b).

Ефективною інноваційною, активною організаційною формою вважаємо *тренінг*, а саме – *рефлексивний тренінг*, який дав можливість майбутнім учителям початкової школи ЕГ краще пізнати та усвідомити себе, сформувати вміння здійснювати рефлексію, завдяки виконанню системи навчальних, рефлексивних завдань (Сенчина, 2021, с. 41). Зокрема, у рамках вивчення вибіркового освітніх компонентів циклу професійної підготовки: «Тренінг соціального лідерства», «Основи тренінгової роботи» в ЕГ активно проводили різноманітні рефлексивні тренінги, послуговуючись методичними порадами, запропонованими О. Кравців, Т. Пернарівською, які наголошують на необхідності створення комфортних умов взаємодії та співпраці між здобувачами вищої освіти, що сприяють розкриттю їхнього потенціалу та внутрішнього світу; використання практичного матеріалу; обрання технологій, методів та вправ посилюючих для майбутніх педагогів; використання вправ від простих до складних; застосування широкого

спектру сучасних рефлексивних технологій та методів; підтримання зворотного зв'язку зі здобувачами вищої освіти; фіксації спостережень; організації проживання майбутніми педагогами на особистісному рівні рефлексивної практики; забезпечення повного емоційного включення; формування вмінь розв'язувати проблемні педагогічні ситуації (Кравців, 2007, с. 146; Пернарівська, 2014, с. 324).

Зауважимо, що перед проведенням рефлексивного тренінгу, чітко окреслювали його мету, конкретизували завдання. Зміст тренінгу наповнювали цікавими рефлексивними вправами та завданнями, проблемними ситуаціями, імпрровізаціями, діагностичними методиками. Під час проведення тренінгу зважали на забезпечення реалізації дидактичного принципу активності та самостійності всіх здобувачів вищої освіти, підтримуючи постійний зворотний зв'язок, який давав їм змогу побачити свою особистість крізь призму бачення інших, свої позитивні сторони. Ефективністю відзначились такі рефлексивні вправи, як: «Дзеркальне відображення», «Яка я сьогодні?», «Вираз мого обличчя», «Внутрішній полілог», «Аналіз ситуації», «Групове рішення», «Я вважаю, що ти думаєш про мене...». Варто зазначити й те, що, по завершенню тренінгового заняття, пропонували майбутнім педагогам ЕГ домашні завдання, спрямовані на рефлексію засвоєних знань та закріплення навичок взаємодії з внутрішнім світом: заповнити рефлексивний щоденник, створити карту емоцій дня, написати лист самій собі, здійснити рефлексію тижня, відповівши на запитання: «Що нового я дізналася про себе?», «Що вдалося змінити або усвідомити?», «Що я хочу спробувати інакше наступного тижня?» (Пернарівська, 2014, с. 325–326).

Варто акцентувати увагу на етапах організації та проведення рефлексивного тренінгу, яких дотримувалися в ЕГ:

- підготовки – актуалізація потреб і очікувань майбутніх педагогів щодо особистісного й професійного саморозвитку, їхньої готовності до отримання нового досвіду;

- усвідомлення – актуалізація стереотипних форм поведінки, забезпечення розуміння здобувачами вищої освіти себе в професійній діяльності, особистісному та професійному спілкуванні;

- переоцінки – сприяння осмисленню й програванню різних моделей особистісного та професійного зростання, закріпленню нових поведінкових патернів під час розв’язання професійних проблем;

- дії – створення умов для оволодіння майбутніми учителями початкової школи способами особистісного й професійного розвитку, закріплення нових поведінкових форм, проєктування майбутнього (Сенчина, 2021, с. 42).

Підтримуємо Н. Сенчину в необхідності включення до рефлексивного тренінгу теоретичної та практичної складових, завдяки яким здобувачі вищої освіти могли поповнити знання про рефлексію, її види, особливості, Я-концепцію та актуалізувати власні потреби, шляхом участі в рефлексивних іграх, виконання рефлексивних завдань, розв’язання проблемних ситуацій (Сенчина, 2021, с. 42).

Під час проведення тренінгу в ЕГ активно використовували інтерактивні технології, наприклад, пропонували попрацювати майбутнім педагогам у парах, розповівши одне одному неприємний випадок із свого життя. Також практикували проведення групової дискусії. За предмет обговорення була взята тема, запропонована М. Марусинець – «Хто такий переможець?», яка допомогла майбутнім фахівцям визначити якості, притаманні самодостатній людині, людині-переможцю. Ефективним виявився й інтерактивний метод «Незакінчені речення». Так, здобувачам вищої освіти необхідно було продовжити твердження: «Я не можу...», «Я повинен...», «Я боюся, що...», «Мені потрібно...», після чого ми запропонували змінити початок фраз на: «Я хочу...», «Я надаю перевагу...», «Я не хочу...». Результативними та дієвими для формування рефлексивної компетентності виявилися й вправи: «Промовець», «Чарівний магазин»,

«Обмін», «Правила», «Автопортрет», які передбачали здійснення рефлексивної діяльності в парах та групах.

Крім інтерактивних технологій кооперативного, колективно-групового навчання, опрацювання дискусійних питань, зверталися до використання інтерактивних технологій ситуативного моделювання, які передбачали використання операційних ігор, пов'язаних із педагогічною діяльністю вчителя початкової школи; ігор-соціодрам, націлених на формування рефлексивних умінь та навичок; імітаційних ігор, які допомагали проєктувати конкретні педагогічні ситуації; навчально-ділових ігор, завдяки яким майбутні педагоги могли не лише перевірити рівень засвоєних знань, а й навчитися їх застосовувати в практичній діяльності (Марусинець, 2013, с. 184, 186).

Зауважимо, що під час проведення рефлексивних тренінгів зі здобувачами вищої освіти ЕГ, використовували й технологію «Організація успішної діяльності», рефлексивні технології: самооцінки, самопізнання та саморозвитку, які мотивували майбутніх учителів початкової школи до навчання та майбутньої професійної діяльності, допомагали усвідомити їм власний досвід, проаналізувати його та вдосконалювати в майбутньому. Серед рефлексивних вправ, які викликали зацікавлення в здобувачів вищої освіти, акцентуємо увагу на таких: «Я – реальний, я – ідеальний», «Техніка розвитку індивідуальності», «Моє професійне кредо», «Я пишаюсь», «Хто такий переможець?», «Хто Я? Яка Я?», «Мій успіх», «Перетворення», виконання яких сприяло розвитку навичок самоаналізу, саморефлексії, професійної рефлексії, самопізнання через аналіз своїх слабких і сильних сторін; формуванню адекватної самооцінки, еталонних особистісних та професійних якостей; підвищенню мотивації до оволодіння рефлексивними навичками; визначенню власних життєвих цінностей, успіхів, орієнтирів; аналізу своїх позитивних рис характеру чи вмінь; окресленню етапів професійного шляху (Кенней, Литвинова, Карбовська, & Голоцван, 2009, с. 28–29; Кондратенко, 2022, с. 26–28; Марусинець, 2013, с. 180–185).

Детальніше зі змістом, зазначених вправ з використанням інноваційних технологій, можна ознайомитися в додатку (додаток Ф).

Акцентуємо увагу на розгляді тренінгів із використанням інноваційних технологій, які були проведені в ЕГ. У своїй роботі послуговувалися методичними напрацюваннями О. Бідняжевської (2020), Л. Кондратенко (2022), Л. Марчук (2020).

Варто зауважити, що в ЕГ було реалізовано цикл тренінгових заходів із розвитку рефлексії як засобу професійного становлення майбутніх учителів початкової школи, спрямованих на розвиток рефлексивних умінь та навичок, професійне становлення здобувачів вищої освіти, завдяки формуванню позитивної мотивації та установки на рефлексію професійної діяльності. Зокрема, з метою формування в здобувачів вищої освіти вмінь використовувати ефективні засоби спілкування, такі як емпатійне розуміння, коректне реагування на прояви інших, встановлення зворотного зв'язку та вироблення стратегій та тактики ефективного спілкування, індивідуального стилю, був проведений в ЕГ тренінг на тему: «Рефлексія – культура самопізнання» (додаток Х).

Під час проведення тренінгу, використовували цікаві вправи та інноваційні технології для їхньої реалізації. Зокрема, задля усвідомлення свого «Я» була запропонована майбутнім учителям початкової школи вправа «Хто я?» із використанням рефлексивних технологій самопізнання. Здобувачі вищої освіти мали записати двадцять варіантів відповідей на запропоноване запитання та проранжувати їх, відповідно до особистої значимості від 1 до 20. Пізнати себе та інших здобувачів вищої освіти майбутнім педагогам допомогла вправа «Я – людина». Необхідно було продовжити незакінчене речення «Я – людина, яка...», доповнюючи фразу своєю найхарактернішою рисою. Також у рамках проведення тренінгу були використані інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань. Зокрема, дали завдання здобувачам вищої освіти подискутувати на тему: «Чи потрібна мені емпатія?». Дискусія допомогла визначити рівень обізнаності учасників щодо

проблеми емпатії, розуміння її актуальності для майбутньої педагогічної діяльності.

Для розвитку емпатії, формування здатності розуміти почуття та переживання інших людей, запропонували майбутнім педагогам намалювати психомалюнок на тему: «Переживи чийсь почуття». Варто зауважити, що після виконання кожної рефлексивної вправи, нами надавався зворотний зв'язок майбутнім учителям початкової школи, наприклад, використовуючи інтерактивні технології колективно-групового навчання, а саме – інтерактивний метод «Незакінчені речення», попросили описати свій стан, продовжуючи речення: «Зараз я відчуваю...», «У цей момент...», «Мені зараз хочеться...» «Мої очікування справдилися / не справдилися, тому що ...», «Про себе я зрозуміла / зрозумів, що ...» тощо (Марчук, 2020).

Поділяємо думку К. Lichtenberger-Majzikné, А. Fischer стосовно того, що саме завдяки зворотному зв'язку можна допомогти здобувачам вищої освіти сформувати реалістичне уявлення про себе, свою діяльність, проаналізувати її наслідки та змінити небажані. Послуговуючись порадами науковців, формулювали його від першої особи однини, використовуючи «Я»-твердження, розповідаючи свої спостереження за діяльністю майбутніх учителів початкової школи; намагалися створити атмосферу відкритості, прийняття та довіри; за своєю природою він був позитивним та конструктивним, адже заохочував до педагогічної діяльності; фокусувалися на спостережуваній поведінці та конкретних діях (Lichtenberger-Majzikné, & Fischer, 2017, p. 123–124).

Цікавим для здобувачів вищої освіти виявився тренінг на тему: «Рефлексія як інструмент професійного розвитку майбутнього вчителя» (додаток Ц). Мета даного тренінгу полягала не лише в актуалізації ролі рефлексії в професійному становленні майбутніх педагогів, а й в сприянні усвідомленню професійних цілей та цінностей. Під час тренінгу використовувалася технологія «Організація успішної діяльності», інтерактивні технології колективно-групового навчання. У процесі тренінгу

застосовувалися практичні інтерактивні вправи рефлексивного характеру, спрямовані на активізацію учасників, формування рефлексивних навичок і закріплення теоретичних знань про рефлексію. Зокрема, усвідомити життєві та професійні принципи та цінності майбутнім учителям початкової школи ЕГ допомогла вправа «Моє життєве та професійне кредо», під час виконання якої необхідно було сформулювати своє життєве та професійне кредо, визначивши характеристики педагога, які є найважливішими для професійного становлення та розвитку. Позитивну складову емоційного компоненту професійної діяльності здобувачі вищої освіти змогли усвідомити під час вправи «Зіркова година», яка передбачала визначення речей, які приносять найбільше задоволення в педагогічній професії та є найважливішими, після чого відбувалася презентація творчих напрацювань (Кондратенко, 2022, с. 29–31).

Для розвитку рефлексивних навичок, креативності, усвідомлення значення досвіду інших в процесі професійного становлення, в ЕГ був проведений тренінг на тему: «Досвід, рефлексія, креативність: кроки до професійного зростання майбутнього вчителя початкової школи» (додаток Ш), у процесі роботи використовувалися інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах), рефлексивні технології самопізнання. Зокрема, під час співпраці в парах, запропонували майбутнім учителям початкової школи дати відповіді на такі запитання: «Чи задоволені ви своєю майбутньою професією?», «Коли як ви усвідомили, що професія педагога вимагає постійного професійного розвитку?», «В яких ситуаціях ви вдаєтеся до педагогічної рефлексії?». На нашу думку, такий діалог допоміг здобувачам вищої освіти усвідомити значення постійного професійного розвитку та важливість педагогічної рефлексії у своїй діяльності. Розмірковуючи над запитаннями, майбутні педагоги аналізували власний досвід, визначали ситуації, в яких необхідно оцінювати свої дії.

Усвідомити власну рефлексивну позицію, ресурси для майбутнього професійного розвитку майбутні фахівці ЕГ змогли й під час виконання

вправи «Мій вибір». Здобувачі вищої освіти обирали однокласників, чий знання, досвід та вміння сприяли їхньому саморозвитку. Зауважимо, що розвивали рефлексивність й завдяки вправі «Як бачу себе я, як бачать мене інші». Учасникам тренінгу потрібно було проаналізувати свою особистість та визначити можливості для професійного зростання, зокрема, свої сильні та слабкі сторони; те, чим вони можуть поділитися з іншими та, що в них можуть запозичити (Кондратенко, 2022, с. 34–36).

У межах запланованої експериментальної діяльності долучили здобувачів вищої освіти до ще одного рефлексивного тренінгу «Розвиток професійної рефлексії та самоаналізу педагога в системі професійного спілкування», під час якого учасники мали можливість здійснити особистісний та професійний самоаналіз, розвивати професійну рефлексію (додаток III). Особлива увага зверталася на використання інтерактивних технологій колективно-групового навчання, кооперативного навчання, рефлексивних технологій самопізнання, «Організації успішної діяльності». У ході роботи застосовувалися такі інтерактивні методи: «Незакінчені речення», робота в групах. Одна із вправ, яка була використана під час тренінгу – «На своєму місці». Здобувачі вищої освіти, об'єднані в дві групи: «педагогів» та «учнів», визначали сильні та слабкі сторони в роботі педагога та навчанні молодших школярів у школі. Дана вправа, на нашу думку, була корисною для майбутніх фахівців, адже сприяла розвитку навичок професійного аналізу, емпатії.

Рефлексивні технології самопізнання реалізовувалися в освітньому процесі, завдяки виконанню вправи «Дерево мого професійного «Я»». Здобувачі вищої освіти мали у вигляді дерева намалювати себе як педагога-професіонала, визначивши свої життєві цінності, чесноти, професійно-особистісні якості, вміння та навички, уже наявні здобутки й досягнення в професійній діяльності. Вважаємо, що означена вправа найкращим чином сприяла формуванню рефлексивної компетентності майбутніх педагогів, адже допомогла визначити роль педагогічної рефлексії у власному професійному становленні та розвитку (Кондратенко, 2022, с. 31–34).

Ознайомитися з основними теоретичними аспектами, пов'язаними з рефлексивною діяльністю, та виконати практичні вправи майбутні педагоги змогли під час тренінгу «Розвиток педагогічної рефлексії» (додаток Ю). Завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій здобувачі вищої освіти розширили та поповнили знання про рефлексію, види, форми та функції педагогічної рефлексії. Зауважимо, що тренінг був наповнений різними видами активностей, спрямованих на розвиток рефлексії: інтерактивні вправи («Карусель», «Автопортрет» «Моє педагогічне кредо», «Три імені», «Без маски», «Незакінчені речення», «Так»), робота в парах та групах, проєктивне малюванням «Я – педагог». Вважаємо, що така інтерактивна діяльність удосконалила навички емпатії та рефлексії, зняла емоційну та поведінкову скутість, формувала навички щирих висловлювань для аналізу сутності «Я», розвивала саморефлексію, емпатію, формувала установки на самопізнання (Бідняжевська, 2020).

Підкреслимо, що саме під час проведення рефлексивних тренінгів здобувачі вищої освіти ЕГ мали можливість усвідомити та переосмислити уявлення про себе та майбутню педагогічну діяльність, вільно висловлюючи власні думки, адже кожна ідея мала право на існування. Майбутні педагоги були вмотивованими та зацікавленими, а співпрацю ми вибудовували на основі толерантності, партнерства, довіри. Зазначимо й те, що в процесі проведення тренінгу наголошували здобувачам вищої освіти на необхідності відкритості власним переживанням, повного усвідомлення кожного моменту, віри в своє «Я», забезпечення зворотного зв'язку та безоцінного слухання одногрупників (Андрощук, 2016b, с. 118; Марусинець, 2013, с. 182).

Отже, впровадження структурно-функціональної моделі формування рефлексивної компетентності в освітній процес ЗВО та апробація визначених педагогічних умов забезпечили створення сприятливого освітнього середовища для розвитку рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи, активізації професійно-особистісної саморефлексії.

Важливим завданням подальшого етапу експериментального дослідження є визначення динаміки сформованості рефлексивної

компетентності здобувачів вищої освіти та підтвердження статистичної значущості отриманих результатів, що буде висвітлено в наступному параграфі дисертаційної роботи.

3.3. Аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження

У результаті проведення формувального експерименту в ЕГ, потрібно з'ясувати його ефективність та результативність, зокрема, перевірити достовірність, висунутої на початку дослідження, гіпотези: ефективність процесу формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій підвищиться, якщо впровадити структурно-функціональну модель та реалізувати комплекс педагогічних умов. Також необхідно встановити, чи було досягнуто запланованого результату – підвищення рівня сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи. З цією метою був проведений в КГ і ЕГ контрольний експеримент – повторна діагностика рівня сформованості мотиваційного, когнітивного, діяльнісного компонентів рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти за тими ж діагностичними методиками, які використовувалися на констатувальному експерименті, що дало змогу відстежити динаміку в стані їх сформованості (див. п. 3.1.).

Варто зауважити, що контрольним експериментом були охоплені здобувачі вищої освіти 4 курсу спеціальності 013 Початкова освіта КГ і ЕГ. Кількість респондентів обох груп не зазнала змін, зокрема, в КГ нараховувалося 111 осіб, а в ЕГ – 105 осіб. Зазначимо, що контрольний зріз проводився в 8 навчальному семестрі, а саме – січні 2026 р.

Підкреслимо, що результати констатувального експерименту (табл. 3.11, рис. 3.10) засвідчили приблизно однакові рівні сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ,

що зумовлено, на нашу думку, подібними освітніми умовами, в яких вони перебували, однаковим рівнем розвитку та знань, віком.

Тому, проаналізуємо рівні сформованості мотиваційного, когнітивного, діяльнісного компонентів рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти наприкінці педагогічного експерименту.

Діагностика *мотиваційного компоненту за аксіологічно-мотиваційним критерієм* здійснювалася за тими ж показниками, що й під час констатувального дослідження: 1) усвідомлення цінності рефлексії; 2) внутрішня потреба до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення.

З метою визначення рівня *усвідомлення цінності рефлексії*, знову була використана авторська анкета «Цінність рефлексії в моєму житті» (додаток Ж). У результаті проведеного анкетування з'ясовано, що суттєві покращення результатів спостерігаються в ЕГ, тоді як в КГ показники не зазнали кардинальних змін. Так, *високий рівень* усвідомлення цінності рефлексії визначений у 21 здобувача вищої освіти КГ (18,9%) та 88 здобувачів вищої освіти ЕГ (83,8%). Тобто, бачимо, що в КГ показники покращилися на 3,6%, а в ЕГ на 64,7%. Майбутні вчителі початкової школи чітко усвідомлюють рефлексію як важливу життєву та професійну цінність. Спостереження підтвердило отримані дані, адже під час проведення нестандартних семінарських, практичних, лабораторних занять, тренінгів у ЕГ вони активно рефлексували, були вмотивованими до аналізу, оцінки своїх дій. Аналізуючи проведені уроки, оцінювали ефективність використаних форм, технологій, методів роботи, робили обґрунтовані висновки, виявляли ініціативу щодо вдосконалення власних підходів та демонстрували готовність до саморозвитку.

Покращення показників усвідомлення цінності рефлексії спостерігаються й на *достатньому рівні*. Зокрема, даний рівень був визначений у 66 респондентів КГ (59,5%) та в 17 респондентів ЕГ (16,2%). Тобто, суттєво знизилася кількість майбутніх педагогів із даним рівнем в ЕГ – на 39,0%, у зв'язку з тим, що вони перейшли на високий рівень. У КГ

показники зросли тільки на 1,8%. Такі здобувачі вищої освіти частково усвідомлюють значущість рефлексії. Вони набрали 82–128 балів, погоджуючись на більшість тверджень, які стосувалися необхідності здійснення рефлексії. У результаті проведеного спостереження, було помічено, що активніше здійснювалася рефлексія та виникала мотивація під час проведення тренінгів, у ході яких використовувалася велика кількість цікавих, інтерактивних, рефлексивних вправ та завдань.

Позитивним є те, що наприкінці експериментального дослідження в ЕГ не залишилося жодного здобувача вищої освіти (0 респондентів – 0%) з *низьким рівнем* усвідомлення цінності рефлексії. Під час констатувального експерименту таких респондентів нараховувалося 27 осіб – 25,7%. Чого не можна сказати про КГ, в якій залишилися майбутні педагоги (24 опитаних – 21,6%) з даним рівнем. Показники знизилися лише на 5,4%. Рефлексія, на жаль, не сприймається ними як значуща цінність.

Динаміку рівнів усвідомлення цінності рефлексії здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ під час контрольного експерименту представлено в табл. 3.12 та на рис. 3.11.

Таблиця 3.12

Динаміка рівнів усвідомлення цінності рефлексії майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ під час контрольного експерименту (за авторською анкетою «Цінність рефлексії в моєму житті»)

Рівні	КГ (111)					ЕГ (105)				
	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	
Високий	17	15,3	21	18,9	+3,6	20	19,1	88	83,8	+64,7
Достатній	64	57,7	66	59,5	+1,8	58	55,2	17	16,2	-39,0
Низький	30	27,0	24	21,6	-5,4	27	25,7	0	0	-25,7

Показник «внутрішня потреба до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення» ми діагностували за допомогою методики «Рівень розвитку рефлексивності» (за А. Карповим) (додаток ІІ).

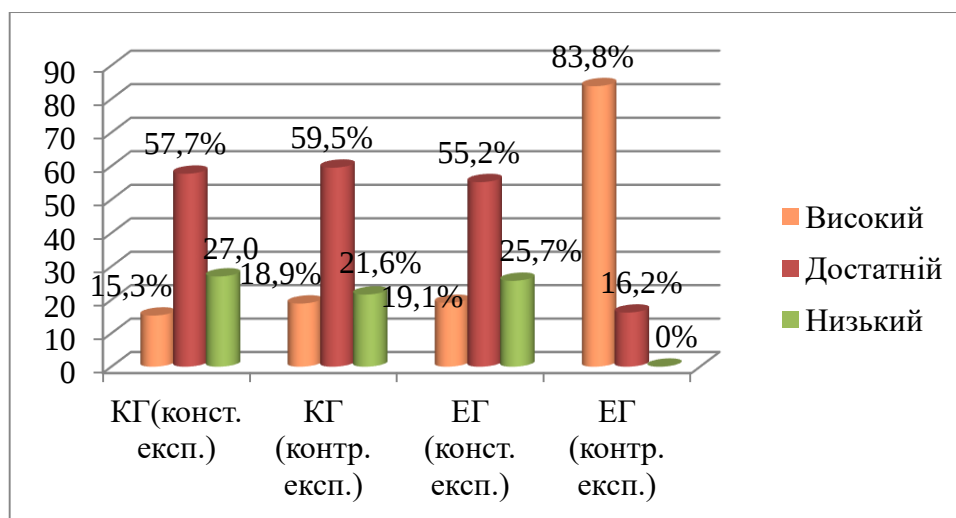


Рис. 3.11. Порівняльна діаграма рівнів усвідомлення цінності рефлексії здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

Результати виконання методики показали, що високий рівень розвитку рефлексивності та внутрішньої потреби до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення характерний для 74 здобувачів вищої освіти ЕГ (70,5%) та для 45 здобувачів вищої освіти КГ (40,5%), що свідчить про зростання показників на 39,1% в ЕГ та на 4,5% в КГ. У результаті спостереження за майбутніми педагогами, було помічено, що вони усвідомлено та систематично аналізували свої мотиви, дії та результати, встановлювали причинно-наслідкові зв'язки, критично оцінювали власні досягнення й помилки, ініціювали здійснення рефлексивної діяльності під час практичних та лабораторних занять, активно аналізуючи як свої власні роботи, проведені уроки, так і одногрупників.

Кількість здобувачів вищої освіти з *достатнім рівнем* розвитку рефлексивності та внутрішньої потреби до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення у КГ і ЕГ знизилася (48 респондентів КГ – 43,3% та 30 респондентів ЕГ – 28,6%), проте в КГ ці показники не є значними – лише на 3,6%, тоді, як у ЕГ набагато кращі результати – на 17,1%. Педагогічний коучинг, проблемне навчання, інтерактивні, тренінгові, рефлексивні, проєктні технології вплинули на їхню мотивацію до рефлексивної діяльності, адже в ході проведення спостереження було помічено, як майбутні вчителі

початкової школи аналізували власні дії та результати діяльності, але не завжди це відбувалося систематично.

На жаль, залишилися здобувачі вищої освіти з *низьким рівнем* розвитку рефлексивності та внутрішньої потреби до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення як у КГ, так і в ЕГ, проте в КГ таких майбутніх педагогів нараховується 18 осіб – 16,2%, а в ЕГ – тільки 1 особа – 0,9%. Це є свідченням покращення показників у КГ – на 0,9%, а в ЕГ – на 22,0%.

Динаміку рівнів розвитку рефлексивності та внутрішньої потреби до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ під час контрольного експерименту подано в табл. 3.13 та на рис. 3.12.

Таблиця 3.13

Динаміка рівнів розвитку рефлексивності та внутрішньої потреби до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ під час контрольного експерименту (за методикою «Рівень розвитку рефлексивності» А. Карпова)

Рівні	КГ (111)					ЕГ (105)				
	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	
Високий	40	36,0	45	40,5	+4,5	33	31,4	74	70,5	+39,1
Достатній	52	46,9	48	43,3	-3,6	48	45,7	30	28,6	-17,1
Низький	19	17,1	18	16,2	-0,9	24	22,9	1	0,9	-22,0

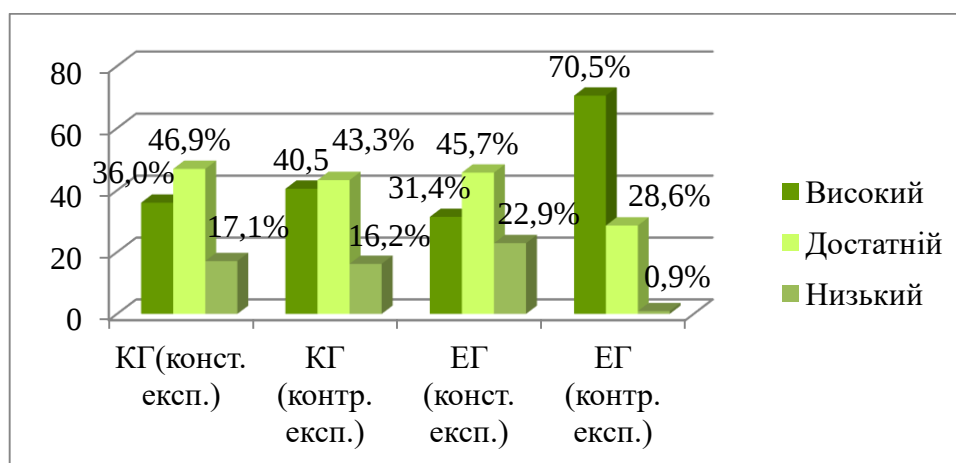


Рис. 3.12. Порівняльна діаграма рівнів розвитку рефлексивності та внутрішньої потреби до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

У результаті виконання двох діагностичних методик: авторської анкети «Цінність рефлексії в моєму житті», методики «Рівень розвитку рефлексивності» (за А. Карповим) під час контрольного експерименту було визначено рівні сформованості мотиваційного компоненту рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ. Результати подані в табл. 3.14 та відображені на діаграмі (рис. 3.13).

Таблиця 3.14

**Підсумкові результати рівнів сформованості мотиваційного
компоненту рефлексивної компетентності майбутніх учителів
початкової школи КГ і ЕГ (контрольний експеримент)**

Групи	Діагностичні методики	Рівні					
		Високий		Достатній		Низький	
		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
КГ (111)	Анкета «Цінність рефлексії в моєму житті» (авторська розробка)	21	18,9	66	59,5	24	21,6
	Методика «Рівень розвитку рефлексивності» (за А. Карповим)	45	40,5	48	43,3	18	16,2
	Підсумкові результати	33	29,7	57	51,4	21	18,9
ЕГ (105)	Анкета «Цінність рефлексії в моєму житті» (авторська розробка)	88	83,8	17	16,2	0	0
	Методика «Рівень розвитку рефлексивності» (за А. Карповим)	74	70,5	30	28,6	1	0,9
	Підсумкові результати	81	77,1	23	22,0	1	0,9

Проаналізувавши та узагальнивши отримані результати контрольного експерименту за двома показниками аксіологічно-мотиваційного критерію мотиваційного компоненту рефлексивної компетентності, а також взявши до уваги результати спостереження, можемо зробити висновок про позитивні якісні та кількісні зміни в ЕГ. Зокрема, варто відзначити, що здобувачі вищої освіти стали активніше аналізувати власну навчальну та педагогічну діяльність; самостійно визначати помилки та

шукати шляхи їх усунення; краще розуміти форми, технології, методи та прийоми, які є ефективними в роботі з молодшими школярами, а які потребують корекції; аналізувати причинно-наслідкові зв'язки; більш усвідомлено засвоювати знання та застосовувати їх на практиці; виявляти зацікавленість до власного розвитку та самовдосконалення.

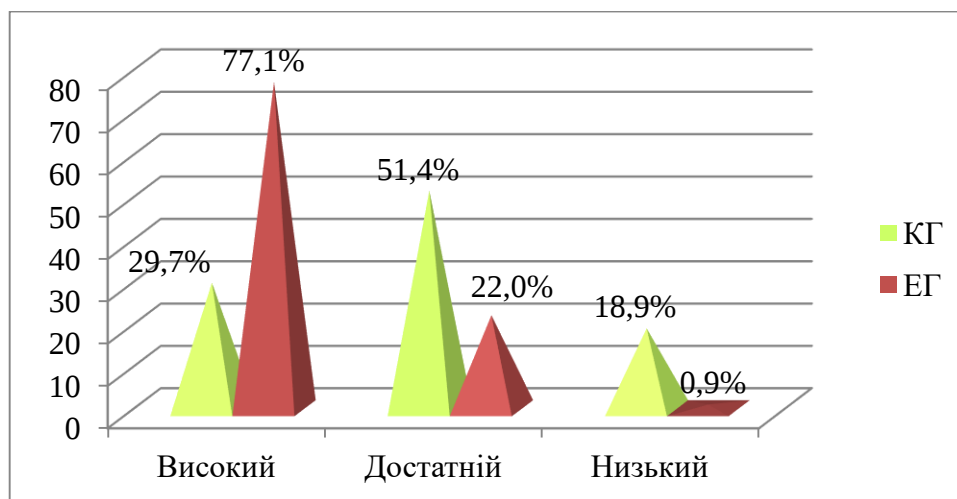


Рис. 3.13. Рівні сформованості мотиваційного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

Опрацювання кількісних даних свідчить, що значно зросла кількість майбутніх учителів початкової школи ЕГ з високим рівнем сформованості мотиваційного компоненту рефлексивної компетентності, що становить на 52,3% більше, ніж на початку експериментального дослідження, тоді як у КГ показники підвищилися лише на 4,5%. Кількість здобувачів вищої освіти з достатнім рівнем також змінилася. Так, у КГ показники знизилися на 0,9%, а в ЕГ – на 28,4%, за рахунок їхнього переходу на високий рівень. Низький рівень сформованості мотиваційного компоненту діагностовано в 21 опитаного КГ (18,9%) і в 1 опитаного (0,9%) ЕГ, у результаті чого можна констатувати про зниження показників на 3,6% у КГ і 23,9 у ЕГ.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості мотиваційного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ під час

констатувального і контрольного експериментів представлено в табл. 3.15 і на рис. 3.14.

Рівень сформованості когнітивного компоненту ми діагностували за показниками тими, що й під час констатувального експерименту: 1) розуміння сутності рефлексії; 2) знання методів самоаналізу.

Для визначення рівня *розуміння сутності рефлексії* використовувалася модифікована анкета-опитувальник «Рефлексія, рефлексивні здібності педагога» (за О. Савченко) (додаток К).

Таблиця 3.15

**Динаміка рівнів сформованості мотиваційного компоненту
рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи**

КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

Рівні	КГ (111)					ЕГ (105)				
	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	
Високий	28	25,2	33	29,7	+4,5	26	24,8	81	77,1	+52,3
Достатній	58	52,3	57	51,4	-0,9	53	50,4	23	22,0	-28,4
Низький	25	22,5	21	18,9	-3,6	26	24,8	1	0,9	-23,9

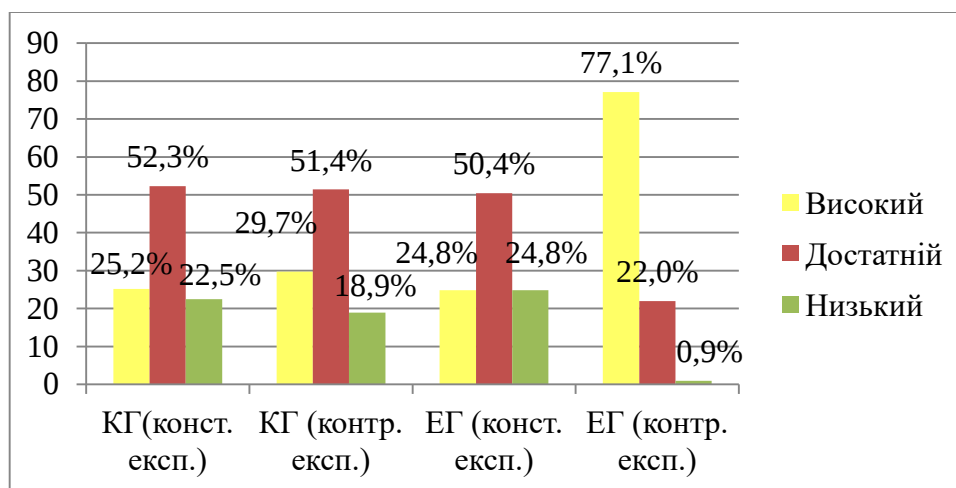


Рис. 3.14. Порівняльна діаграма рівнів сформованості мотиваційного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що в 85 здобувачів вищої освіти ЕГ (81,0%) і 10 здобувачів вищої освіти КГ (9,0%) – *високий рівень розуміння сутності рефлексії, тобто показники ЕГ зросли на 79,1%, а КГ – тільки на 4,5%. Вони правильно визначали сутність поняття «рефлексія», запропонували такі дефініції: «процес усвідомленого аналізу власної навчальної діяльності, що дозволяє виявити рівень засвоєння матеріалу та визначити проблемні аспекти», «інструмент саморегуляції, який передбачає оцінювання власних досягнень і помилок з метою підвищення ефективності навчання», «критичне осмислення отриманих знань і досвіду, що сприяє формуванню навичок самостійного навчання», «систематичне осмислення власного навчального процесу, яке забезпечує глибше розуміння матеріалу та сприяє особистісному розвитку» тощо.*

Вдало окреслювали мету рефлексивної діяльності педагога, продовживши речення «Рефлексія допомагає вчителю....»: *«аналізувати ефективність власної педагогічної діяльності та виявляти аспекти, що потребують удосконалення», «об'єктивно оцінювати результати навчання учнів і коригувати методи викладання», «усвідомити сильні й слабкі сторони своєї професійної діяльності та підвищити якість освітнього процесу», «постійно вдосконалювати педагогічну майстерність» тощо. Наводили якості, якими має володіти педагог, щоб ефективно здійснювати рефлексію: «Педагог повинен володіти самосвідомістю, критичним мисленням, здатністю до самоаналізу, емоційною стабільністю, відкритістю до змін та відповідальністю», «На мою думку, важливими є рефлексивність, об'єктивність у самооцінці, гнучкість мислення, емпатійність, самоконтроль і мотивація до професійного розвитку», «Ефективна рефлексія потребує розвиненого аналітичного мислення, самокритичності, здатності до усвідомлення власних дій, емоційної врівноваженості та відкритості до зворотного зв'язку», «Серед ключових якостей я б виокремила саморегуляцію, рефлексивну свідомість, здатність до*

переосмислення досвіду, а також внутрішню мотивацію до самовдосконалення» тощо.

Доречно наводили приклади ситуацій, в яких потрібно посилювати рефлексивну активність та найчастіше виникає необхідність або потреба в рефлексії: *«Потреба в рефлексії найчастіше виникає після проведення уроку, особливо якщо його результати не повністю відповідають очікуванням. Наприклад, коли учні не засвоїли матеріал, виникає необхідність проаналізувати причини цього», «Необхідність у рефлексії з'являється в ситуаціях професійних труднощів або педагогічних помилок. Зокрема, після конфліктної ситуації з учнями виникає потреба осмислити власні дії та знайти більш ефективні підходи», «Потреба в рефлексії виникає під час впровадження нових методів навчання, коли необхідно оцінити їх ефективність і доцільність використання на практиці», «Рефлексія є необхідною після завершення певного етапу освітнього процесу, наприклад, розгляду теми, коли потрібно узагальнити результати та визначити напрями подальшої діяльності» тощо.*

Від 16 до 26 балів отримали 20 майбутніх педагогів ЕГ (19,0%) та 48 майбутніх педагогів КГ (43,2%), що свідчить про зменшення показників даного рівня на 2,0% в ЕГ та підвищення показників на 18,0% в КГ. Тобто, у них достатній рівень розуміння сутності рефлексії. Наведемо приклади їхніх відповідей на деякі запитання: *«Якими способами Ви можете самостійно розвивати в собі рефлексивні здібності?» – «Я можу після занять аналізувати, що я зрозуміла, а що ні, і думати, як покращити свої результати», «Для розвитку рефлексії можна вести записи або нотатки про своє навчання і робити висновки», «Можна частіше оцінювати свої помилки і намагатися зрозуміти, чому вони виникають», «Можна ставити собі запитання після виконання завдань, наприклад, що було складно і що можна зробити краще» тощо; «Якими способами можна спонукати молодших школярів до рефлексії? Зазначте декілька способів» – «Можна ставити дітям прості запитання після уроку, наприклад: що їм сподобалося*

і що було складно», «Добре працюють різні смайлики або картинки, щоб діти могли показати свій настрій і як вони зрозуміли матеріал», «Можна проводити короткі обговорення в кінці уроку, щоб учні висловлювали свої думки», «Можна просити дітей оцінити свою роботу, наприклад сказати, що в них вийшло добре» тощо.

Низький рівень розуміння сутності рефлексії діагностовано тільки в 53 здобувачів вищої освіти КГ (47,8%), в здобувачів вищої освіти ЕГ (0%) даний рівень не виявлено. У КГ знизилися показники на 22,5%, а ЕГ – на 77,1%. Майбутні вчителі початкової школи набрали від 0 до 15 балів, що свідчить про неповні, часткові відповіді на запропоновані запитання. Запропонуємо деякі їхні відповіді: «Рефлексія – це...» – «Це коли згадуєш, що робив і, що зрозумів», «Це коли думаєш, що добре, а що погано в навчанні», «Рефлексія – це перевірка себе: що добре, а що ні», «Рефлексія – це коли думаєш про свої помилки і стараєшся їх виправити» тощо; «Стисло, кількома словами, опишіть, як учитель здійснює рефлексію, що він при цьому робить?» – «Думає про урок», «Дивиться, чи все зрозуміли учні», «Пам'ятає свої помилки», «Стежить за учнями» тощо.

Динаміку рівнів розуміння сутності рефлексії майбутніми учителями початкової школи КГ і ЕГ під час контрольного експерименту подано в табл. 3.16 та графічно відображено у вигляді діаграми (рис. 3.15).

Таблиця 3.16

Динаміка рівнів розуміння сутності рефлексії майбутніми учителями початкової початкової школи КГ і ЕГ під час контрольного експерименту (за модифікованою анкетой-опитувальником «Рефлексія, рефлексивні здібності педагога» О. Савченко)

Рівні	КГ (111)					ЕГ (105)				
	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	
Високий	5	4,5	10	9,0	+4,5	2	1,9	85	81,0	+79,1
Достатній	28	25,2	48	43,2	+18,0	22	21,0	20	19,0	-2,0
Низький	78	70,3	53	47,8	-22,5	81	77,1	0	0	-77,1

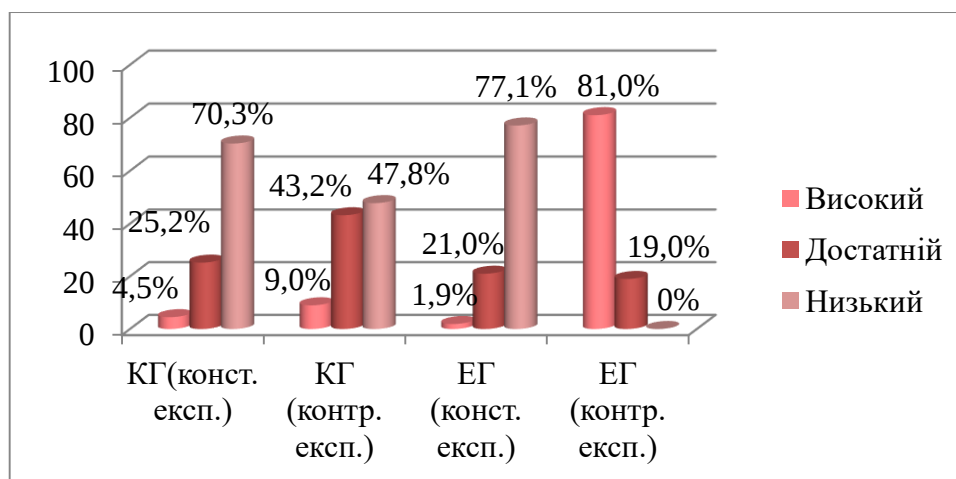


Рис. 3.15. Порівняльна діаграма рівнів розуміння сутності рефлексії здобувачами вищої освіти КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

Наступний показник «знання методів самоаналізу» діагностували за допомогою авторського тесту «Методи самоаналізу педагогічної діяльності» (додаток Л).

Після проведення формувального експерименту, було з'ясовано, що *високий рівень* знань методів самоаналізу продемонстрували 88 здобувачів вищої освіти ЕГ (83,9%) та 45 здобувачів вищої освіти КГ (40,5%). Значний приріст показників спостерігається в ЕГ на 82,0%, тоді ж, як під час констатувального експерименту цей показник становив 1,9%. У КГ значно менший приріст, лише на 36,9%. Вони правильно відповіли на 10–12 запитань тесту. Наведемо приклади їхніх відповідей: «Самоаналіз у педагогіці – це...» – «аналіз власної діяльності та її результатів»; «Основна мета самоаналізу – ...» – «удосконалення власної діяльності»; «Який метод належить до самоаналізу?» – «рефлексивний щоденник»; «Метод «зворотного зв'язку» – це...» – «отримання інформації про свою діяльність від інших»; «Який метод допомагає прогнозувати результати діяльності?» – «прогностичні задачі».

Достатній рівень знань методів самоаналізу визначений у 16 майбутніх педагогів ЕГ (15,2%) та 46 майбутніх педагогів КГ (41,4%). Зазначимо, що показники ЕГ зменшилися на 7,7%, бо відбувся перехід на

високий рівень, а в КГ зросли на 14,4%. Вони давали 7–9 правильних відповідей на запитання. Серед запитань, на які найбільше було допущено помилок, відзначимо такі: «Що є результатом самоаналізу?», «Який метод допомагає прогнозувати результати діяльності?», «Здобувач вищої освіти після заняття записує свої помилки і способи їх виправлення – це...».

Низький рівень знань методів самоаналізу був діагностований в 1 майбутнього вчителя початкової школи ЕГ (0,9%) та в 20 майбутніх учителів початкової школи КГ (18,1%). Вони давали до 6 правильних відповідей. Таким чином, показники низького рівня в ЕГ знизилися на 74,3%, а в КГ – на 51,3%, що є свідченням непоганих знань основних методів і технік самоаналізу на 4 курсі здобувачів вищої освіти обох груп.

Динаміку рівнів знань методів самоаналізу здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ під час контрольного експерименту представлено в табл. 3.17 та на рис. 3.16.

Таблиця 3.17

**Динаміка рівнів знань методів самоаналізу майбутніх учителів
початкової школи КГ і ЕГ під час контрольного експерименту
(за авторським тестом «Методи самоаналізу
педагогічної діяльності»)**

Рівні	КГ (111)					ЕГ (105)				
	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	
Високий	4	3,6	45	40,5	+36,9	2	1,9	88	83,9	+82,0
Достатній	30	27,0	46	41,4	+14,4	24	22,9	16	15,2	-7,7
Низький	77	69,4	20	18,1	-51,3	79	75,2	1	0,9	-74,3

За результатами виконання двох діагностичних методик: модифікованої анкети-опитувальника «Рефлексія, рефлексивні здібності педагога» (за О. Савченко), тесту «Методи самоаналізу педагогічної діяльності» нами визначено рівні сформованості когнітивного компоненту

рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ. Результати представлені в табл. 3.18 та на рис. 3.17.

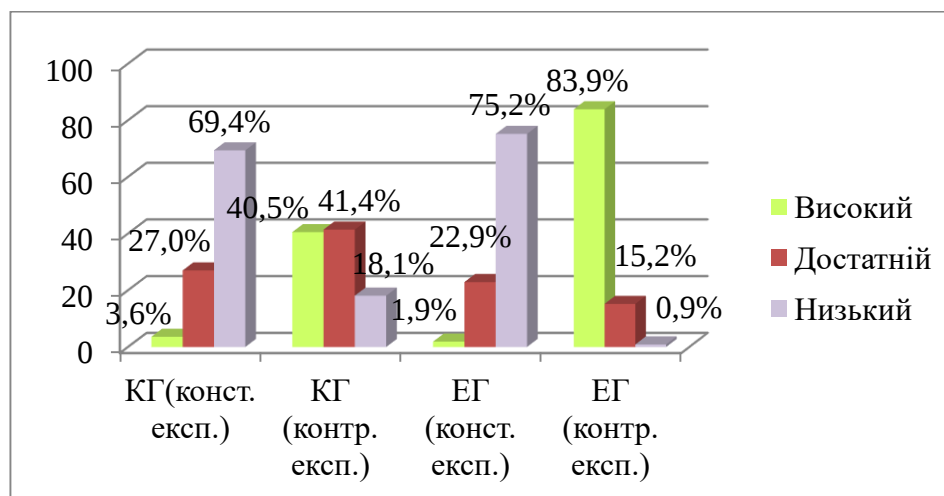


Рис. 3.16. Порівняльна діаграма рівнів знань методів самоаналізу здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

Таблиця 3.18

Підсумкові результати рівнів сформованості когнітивного компоненту рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

Групи	Діагностичні методики	Рівні					
		Високий		Достатній		Низький	
		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
КГ (111)	Модифікована анкета-опитувальник «Рефлексія, рефлексивні здібності педагога» (за О. Савченко)	10	9,0	48	43,2	53	47,8
	Тест «Методи самоаналізу педагогічної діяльності» (авторська розробка)	45	40,5	46	41,4	20	18,1
	Підсумкові результати	28	25,3	47	42,3	36	32,4
ЕГ (105)	Модифікована анкета-опитувальник «Рефлексія, рефлексивні здібності педагога» (за О. Савченко)	85	81,0	20	19,0	0	0
	Тест «Методи самоаналізу педагогічної діяльності» (авторська розробка)	88	83,9	16	15,2	1	0,9
	Підсумкові результати	86	82,0	18	17,1	1	0,9

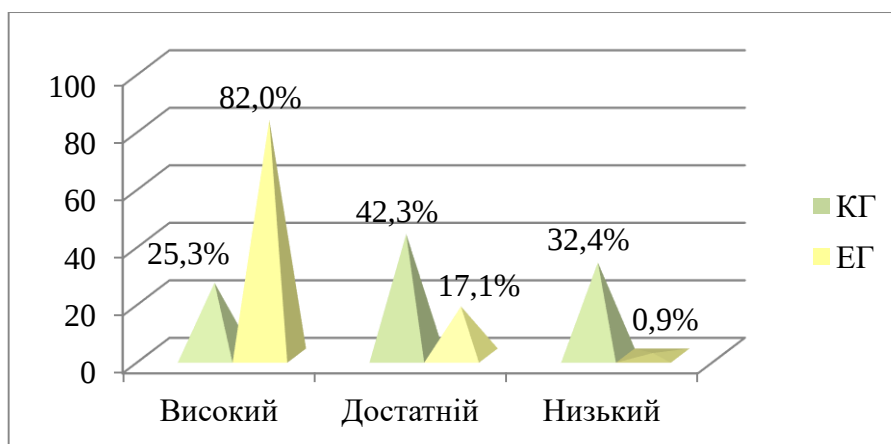


Рис. 3.17. Рівні сформованості когнітивного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

Результати табл. 3.19 засвідчують суттєву позитивну динаміку в ЕГ. На 80,1% зросла кількість майбутніх педагогів ЕГ та на 20,8% КГ з високим рівнем. Значно знизився в ЕГ низький рівень – на 75,3%, а в КГ – тільки на 37,0%. Показники достатнього рівня також зазнали змін. Зокрема, в ЕГ зменшилися на 4,8%, а в КГ зросли на 16,2%. Таким чином, можемо стверджувати про покращення обізнаності здобувачів вищої освіти щодо рефлексивної діяльності, її особливостей, значення в навчанні та педагогічній сфері.

Динаміка рівнів сформованості когнітивного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ під час констатувального і контрольного експериментів відображена в табл. 3.19 та на рис. 3.18.

Таблиця 3.19

**Динаміка рівнів сформованості когнітивного компоненту
рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи
КГ і ЕГ (контрольний експеримент)**

Рівні	КГ (111)					ЕГ (105)				
	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	
Високий	5	4,5	28	25,3	+20,8	2	1,9	86	82,0	+80,1
Достатній	29	26,1	47	42,3	+16,2	23	21,9	18	17,1	-4,8
Низький	77	69,4	36	32,4	-37,0	80	76,2	1	0,9	-75,3

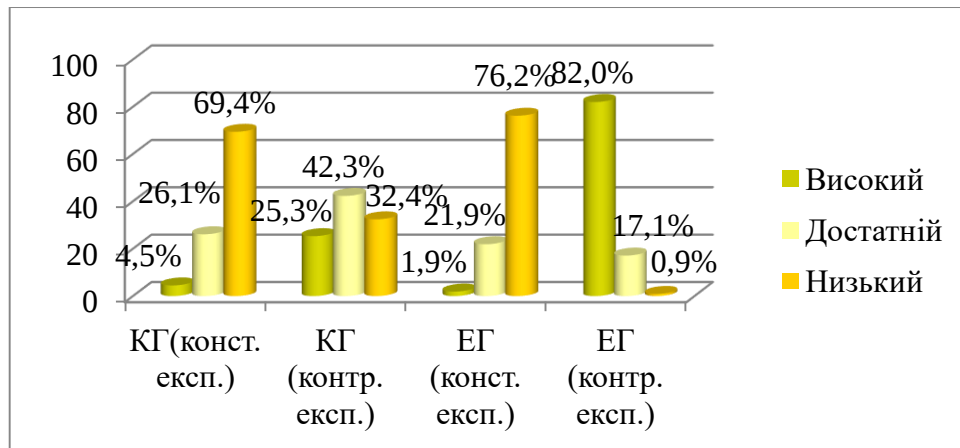


Рис. 3.18. Порівняльна діаграма рівнів сформованості когнітивного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

Діяльнісний компонент за процесуально-оцінним критерієм передбачав діагностику творчо-діяльнісного критерію та показників: 1) уміння аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність; 2) здатність оцінювати результати власної діяльності.

Задля визначення рівня сформованості показника «уміння аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність» скористалися методикою «Прогностична задача» Л. Регуш, Н. Сомової (модифікованою О. Савченко), доповненою нами різними задачами (додаток М). У результаті виконання методики, ми визначили позитивну динаміку показників високого рівня сформованості уміння аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність у здобувачів вищої освіти ЕГ і КГ. Так, даний рівень був визначений у 77 майбутніх педагогів ЕГ (73,3%), що свідчить про підвищення показників на 73,3%. У КГ показники не суттєво змінилися, даний рівень діагностовано в 20 майбутніх педагогів КГ (18,0%). Приріст становить 18,0%. Зауважимо, що під час констатувального експерименту не було виявлено жодного здобувача вищої освіти з високим рівнем.

Запропонуємо декілька прикладів розв'язання прогностичних задач здобувачами вищої освіти: «Уповільнення темпу та додавання пауз для запитань підвищить осмислене засвоєння матеріалу, оскільки зменшиться

теоретичне перевантаження і з'явиться час на обробку інформації; наслідком стане більша активність і кількість запитань, хоча обсяг матеріалу може зменшитись, тому викладачу варто планувати смислові паузи, ставити перевірочні запитання»; «Оптимізація темпу з урахуванням пауз підвищить загальну ефективність і задоволеність навчанням, адже враховуються різні темпи сприйняття молодших школярів, це дозволить більшості досягти результатів, тому варто варіювати темп залежно від складності матеріалу та застосовувати формувальне оцінювання і діагностичні запитання»; «Причиною невідповідності між самооцінкою та результатами може бути завищений темп або обсяг матеріалу, через що учні не встигають засвоїти ключові моменти, наслідком є невиконання завдань, тому варто скоротити зміст, чітко виділити основне й передбачити час на відпрацювання»; «Можлива розбіжність між способом пояснення і форматом завдання (наприклад, теорія без достатньої практики), що призводить до труднощів у застосуванні знань, тому потрібно узгодити пояснення із типом завдань і додати приклади виконання».

Зміни відбулися й на достатньому рівні. Після проведення формувального експерименту даний рівень був характерний для 26 здобувачів вищої освіти ЕГ (24,8%) та 70 здобувачів вищої освіти КГ (63,0%), тобто показники зменшились у ЕГ на 41,9%, а в КГ підвищилися на 4,4%. Наведемо приклади розв'язання декількох прогностичних задач майбутніх педагогів даного рівня: *«Коли я менше нервую, я краще пояснюю і більше взаємодію з учнями, тому вони краще розуміють тему. Для цього потрібно більше практикувати виступи і користуватись підказками або конспектом»; «Якщо я буду спокійнішим, то не буду говорити занадто швидко і робити помилки, а це покращить засвоєння матеріалу; мені слід контролювати темп мовлення і робити паузи»; «Диференціація допоможе учням працювати у своєму темпі, тому менше буде тих, хто не встигає або втрачає інтерес. Мені слід звертати увагу на те, як швидко учні виконують*

роботу, і відповідно змінювати завдання»; «Завдяки диференціації підвищиться мотивація учнів, бо кожен зможе досягти результату; мені потрібно змінити підхід до планування уроку і передбачати різні види завдань для різних учнів».

Низький рівень наприкінці експерименту визначено лише в 2 респондентів ЕГ (1,9%) та в 21 респондента КГ (19,0%). Таким чином, показники в ЕГ знизилися на 31,4%, а в КГ – на 22,4%. Їхні відповіді були такими: «Коли я не хвилююсь, я не плутаюсь і говорю зрозуміліше, тому урок буде кращий; потрібно підготуватись заздалегідь і мати план»; «Коли я впевнений, учням легше мене слухати і вони активніші. Мені потрібно тренуватись і працювати над собою»; «Коли враховується темп, учні не будуть не встигати або нудьгувати. Потрібно давати більше часу або додаткові завдання»; «Якщо працювати з кожним по-різному, учням буде цікавіше. Необхідно змінити завдання і підхід на уроці».

Динаміку рівнів сформованості уміння аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ під час контрольного експерименту представлено в табл. 3.20 та на рис. 3.19.

Таблиця 3.20

Динаміка рівнів сформованості уміння аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ під час контрольного експерименту (за методикою «Прогностична задача» Л.Регуш, Н. Сомової (модифікація О. Савченко))

Рівні	КГ (111)					ЕГ (105)				
	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	
Високий	0	0	20	18,0	+18,0	0	0	77	73,3	+73,3
Достатній	65	58,6	70	63,0	-4,4	70	66,7	26	24,8	-41,9
Низький	46	41,4	21	19,0	-22,4	35	33,3	2	1,9	-31,4

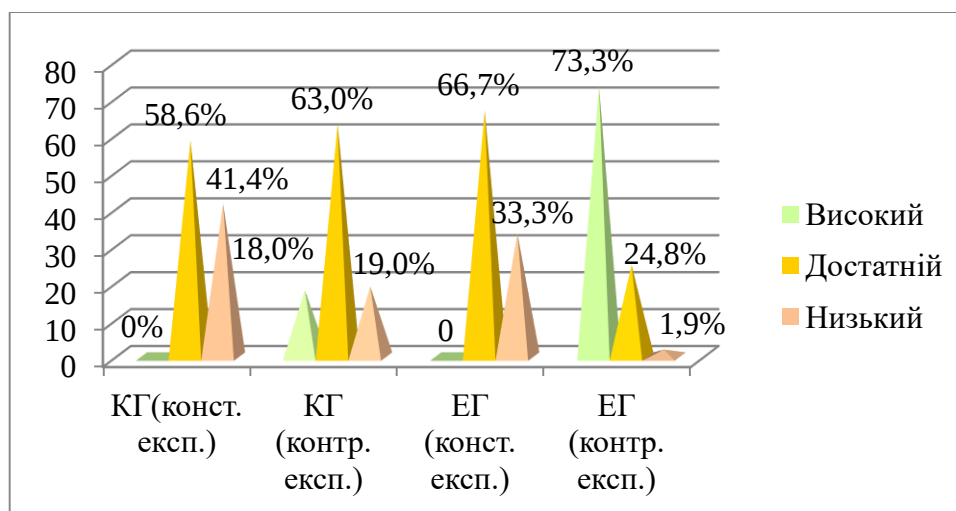


Рис. 3.19. Порівняльна діаграма рівнів сформованості уміння аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

Для діагностики показника «здатність оцінювати результати власної діяльності» здобувачам вищої освіти КГ і ЕГ було запропоновано написати рефлексивне есе на тему: «Моя педагогічна діяльність: що вдалося і, що потрібно покращити?» за результатами проходження педагогічної практики (додаток Н).

Під час проведення контрольного експерименту з'ясовано, що *високий рівень* сформованості здатності оцінювати результати власної діяльності діагностовано в 100 майбутніх учителів початкової школи ЕГ (95,2%) та 28 майбутніх учителів початкової школи КГ (25,2%). З огляду на це, варто зауважити, що показники ЕГ підвищилися на 89,5%, а КГ – на 22,5%, що свідчить про суттєве їхнє покращення в ЕГ. Запропонуємо декілька фрагментів рефлексивних есе здобувачів вищої освіти даного рівня: «Під час педагогічної практики я вперше усвідомила, що моє уявлення про «хороший урок» значно відрізняється від реальності. Спочатку я орієнтувалася на чітку структуру та виконання плану, однак згодом зрозуміла, що гнучкість і реакція на потреби учнів є не менш важливими. Мені вдалося створити атмосферу довіри, але я помітила, що часто ставлю закриті запитання, які обмежують мислення учнів. Це стало для мене відкриттям, і я почала

свідомо змінювати підхід, використовуючи відкриті запитання. Цей досвід навчив мене, що рефлексія має бути постійним процесом, а не лише підсумком діяльності»; «Аналізуючи свою педагогічну діяльність, я дійшла висновку, що мої уроки були методично правильними, але не завжди достатньо цікавими для учнів. Я часто використовувала традиційні методи навчання, що знижувало рівень залученості класу. З іншого боку, мені вдалося налагодити дисципліну без авторитарного стилю, що вважаю важливим досягненням. У подальшій діяльності я планую більше експериментувати з нестандартними уроками і використовувати сучасні педагогічні технології»; «Практика стала для мене переломним моментом: я перейшла від ролі здобувачки вищої освіти до ролі вчителя. Спочатку я відчувала невпевненість, але з кожним уроком почала краще розуміти учнів і себе. Я усвідомила, що ефективне навчання неможливе без емоційного контакту. Водночас я побачила, що мені бракує досвіду в роботі з «важкими» учнями, і це стало моєю зоною розвитку».

На достатньому рівні написали есе 5 здобувачів вищої освіти ЕГ (4,8%) та 74 здобувачів вищої освіти КГ (66,7%), що свідчить про зниження показників ЕГ на 42,8% та зростання показників КГ на 16,2%. Майбутні педагоги аналізували результати проходження педагогічної практики, але без конкретики, навівши деякі пропозиції щодо змін та удосконалення своєї професійної діяльності. Розглянемо декілька фрагментів їхніх творчих робіт: *«Під час практики я проводила уроки та спостерігала за роботою вчителя. Мені сподобалося працювати з учнями, вони були досить активними. Я використовувала презентації та завдання з підручника. Іноді виникали труднощі з дисципліною, бо не всі учні слухали уважно. Я намагалася робити зауваження і повертати їх до роботи. Загалом я вважаю, що практика пройшла добре, але мені ще потрібно більше досвіду»; «Під час проведення уроків я зрозуміла, що пояснювати матеріал не так просто, як здається. Деякі учні не одразу розуміли тему, тому доводилося повторювати. Я думаю, що це пов'язано з тим, що я не завжди правильно наводила приклади.*

У майбутньому хочу більше звертати увагу на це. Мені вдалося встановити контакт з класом, але не завжди виходило зацікавити всіх учнів»; «Практика була для мене новим досвідом. Спочатку я хвилювалася, але потім стало легше. Я проводила уроки та перевіряла зошити. Мені було складно контролювати клас під час групової роботи, бо учні шуміли. Я зрозуміла, що потрібно краще пояснювати правила роботи. У цілому я задоволена своєю роботою, але розумію, що потрібно вдосконалюватися».

На низькому рівні сформованість здатності оцінювати результати власної діяльності визначено лише в майбутніх учителів початкової школи КГ. Таких осіб нараховувалося 9 (8,1%), тобто показники КГ знизилися на 38,7 %. Щодо ЕГ зауважимо, що серед респондентів даний рівень не був виявлений, показники знизилися на 46,7%. Здобувачі вищої освіти КГ описували свою педагогічну діяльність без аналізу. Також були відсутні конкретні дії та прогноз, мало усвідомлювалася власна роль під час уроку. Фрагменти з їхніх рефлексивних есе виглядали наступним чином: *«Я була на практиці в школі, проводила уроки і спостерігала за тим, як працює вчитель. Учні були різні. Мені сподобалося працювати в школі. Було цікаво»; «Під час практики я проводила уроки. Деякі з них були хороші, деякі – ні. Було важко тримати дисципліну. Але загалом все було нормально»; «Я проходила практику в школі. Я готувала конспекти уроків, проводила уроки і перевіряла зошити. Учні працювали на уроках. Практика пройшла добре»; «Мені дуже сподобалася практика. Було цікаво і трохи складно. Я хвилювалася, але все пройшло нормально. Учні були хороші».*

Динаміку рівнів сформованості здатності оцінювати результати власної діяльності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ під час контрольного експерименту подано в табл. 3.21 та на рис. 3.20.

Таблиця 3.21

Динаміка рівнів сформованості здатності оцінювати результати власної діяльності майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ під час контрольного експерименту (за написанням рефлексивного есе на тему: «Моя педагогічна діяльність: що вдалося і, що потрібно покращити?»)

Рівні	КГ (111)					ЕГ (105)				
	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	%
Високий	3	2,7	28	25,2	+22,5	6	5,7	100	95,2	+89,5
Достатній	56	50,5	74	66,7	+16,2	50	47,6	5	4,8	-42,8
Низький	52	46,8	9	8,1	-38,7	49	46,7	0	0	-46,7

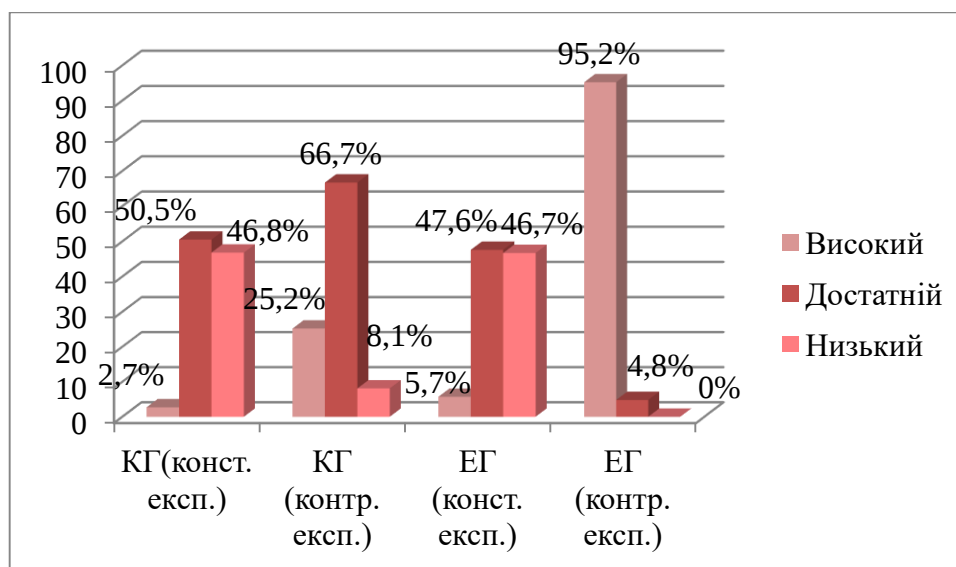


Рис. 3.20. Порівняльна діаграма рівнів сформованості здатності оцінювати результати власної діяльності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

Виконання двох діагностичних методик: «Прогностична задача» Л. Регуш, Н. Сомової (модифікація О. Савченко), написання рефлексивного есе на тему: «Моя педагогічна діяльність: що вдалося і, що потрібно покращити?» дає нам змогу визначити рівні сформованості діяльнісного компоненту рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ. Результати подані табл. 3.22 та на рис. 3.21.

Таблиця 3.22

**Підсумкові результати рівнів сформованості діяльнісного
компоненту рефлексивної компетентності майбутніх учителів
початкової школи КГ і ЕГ (контрольний експеримент)**

Групи	Діагностичні методики	Рівні					
		Високий		Достатній		Низький	
		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
КГ (111)	Методика «Прогностична задача» Л. Регуш, Н. Сомової (модифікація О. Савченко)	20	18,0	70	63,0	21	19,0
	Рефлексивне есе на тему: «Моя педагогічна діяльність: що вдалося і, що потрібно покращити?» (авторська розробка)	28	25,2	74	66,7	9	8,1
	Підсумкові результати	24	21,6	72	64,9	15	13,5
ЕГ (105)	Методика «Прогностична задача» Л. Регуш, Н. Сомової (модифікація О. Савченко)	77	73,3	26	24,8	2	1,9
	Рефлексивне есе на тему: «Моя педагогічна діяльність: що вдалося і, що потрібно покращити?» (авторська розробка)	100	95,2	5	4,8	0	0
	Підсумкові результати	89	84,8	15	14,3	1	0,9

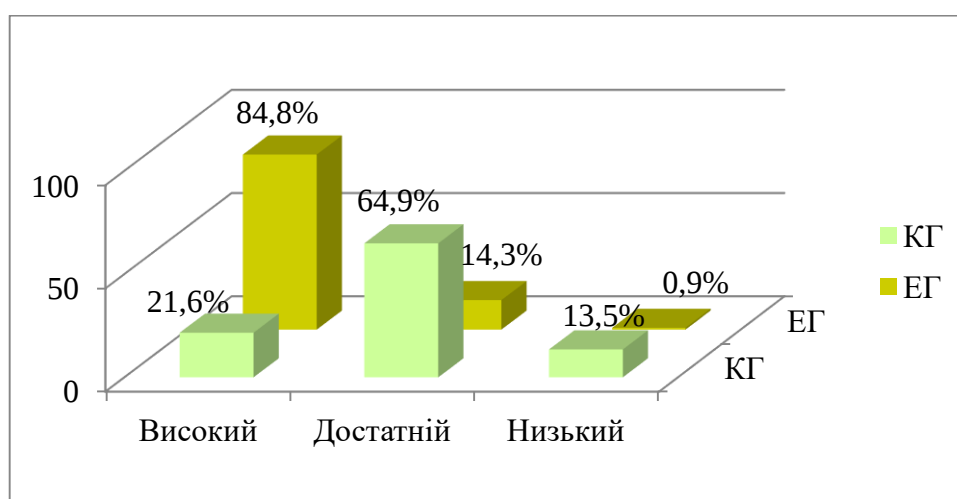


Рис. 3.21. Рівні сформованості діяльнісного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

У результаті проведення формувального експерименту в ЕГ можемо простежити суттєву позитивну динаміку, тоді як у КГ, в якій формувальний експеримент не проводився, теж є покращення результатів, проте не таке значне, що пов'язуємо з тривалим навчанням, упродовж чотирьох років, під час якого здобувачі вищої освіти хоч і не систематично, проте здійснювали рефлексивну діяльність. Зокрема, показники *високого рівня* в ЕГ зросли аж на 81,9%, а в КГ – лише на 19,8%. Показники *достатнього рівня* в ЕГ знизилися на 42,8%, а в КГ зросли на 10,8%. Позитивним є й також те, що наприкінці дослідження тільки в 1 здобувача вищої освіти ЕГ (0,9%) діагностований *низький рівень* сформованості діяльнісного компоненту рефлексивної компетентності, що свідчить про зниження цього рівня аж на 39,1%. У КГ показники даного рівня також знизилися на 30,6%, проте ще залишилося 15 осіб (13,5%) з низьким рівнем.

Отже, можемо стверджувати про підвищення рівня здатності майбутніх учителів початкової школи застосовувати результати самоаналізу для вдосконалення власної педагогічної діяльності, що проявляється в корекції форм, технологій, методів навчання, підвищенні ефективності уроків та розвитку навичок самоконтролю.

Динаміка рівнів сформованості діяльнісного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ під час констатувального і контрольного експериментів відображена в табл. 3.23 та на рис. 3.22.

Таблиця 3.23

**Динаміка рівнів сформованості діяльнісного компоненту
рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи
КГ і ЕГ (контрольний експеримент)**

Рівні	КГ (111)					ЕГ (105)				
	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст	Конст. експеримент		Контр. експеримент		Приріст
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	
Високий	2	1,8	24	21,6	+19,8	3	2,9	89	84,8	+81,9
Достатній	60	54,1	72	64,9	+10,8	60	57,1	15	14,3	-42,8
Низький	49	44,1	15	13,5	-30,6	42	40,0	1	0,9	-39,1

Зауважимо, що, на основі опрацювання математичних даних за трьома компонентами: мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, можемо зробити висновок про рівні сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ наприкінці експерименту та представити в табл. 3.24 та на рис. 3.23.

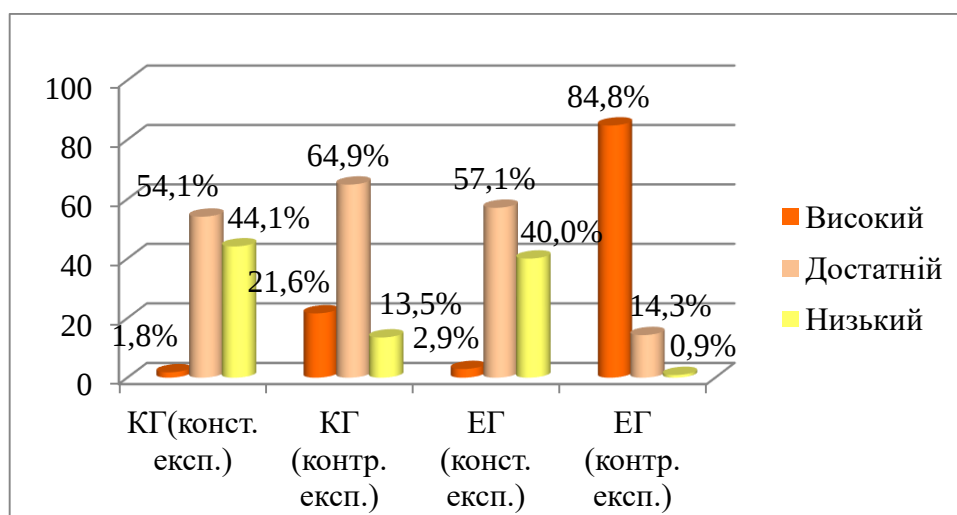


Рис. 3.22. Порівняльна діаграма рівнів сформованості діяльнісного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

Дані табл. 3.24 свідчать, що показники високого рівня сформованості мотиваційного компоненту рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти ЕГ втричі зросли. Зокрема, даний рівень діагностовано в 81 майбутнього педагога ЕГ (77,1%), тоді як на початку експерименту він був виявлений лише в 26 респондентів ЕГ (24,8%). Низький рівень характерний тільки для 1 майбутнього педагога ЕГ (0,9%), а на початку експерименту був діагностований в 25 осіб ЕГ (22,5%), тобто спостерігається суттєве покращення результатів. У здобувачів вищої освіти КГ показники мотиваційного компоненту теж покращилися, але не суттєво. Високий рівень наприкінці експерименту діагностовано в 33 осіб (29,7%), на противагу 28 особам (25,2%) на початку експерименту. Низький рівень виявлений в 21 респондента (18,9%), в порівнянні з 25 респондентами (22,5%) на початку експерименту.

За когнітивним компонентом високий рівень наприкінці контрольного експерименту визначено в 86 майбутніх учителів початкової школи ЕГ (82,0%) і в 28 майбутніх учителів початкової школи КГ (25,3%), тоді як під час констатувального експерименту даний рівень був притаманний тільки для 2 здобувачів вищої освіти ЕГ (1,9%) та 5 здобувачів вищої освіти КГ (4,5%). Показники низького рівня під час контрольного експерименту в ЕГ суттєво знизилися, адже наприкінці дослідження даний рівень виявлений тільки в 1 респондента (0,9%), а в КГ збереглася значна кількість осіб з цим рівнем (36 здобувачів вищої освіти – 32,4%).

За діяльнісним компонентом у кінці експерименту високий рівень був визначений також у значної кількості опитаних ЕГ (89 здобувачів вищої освіти – 84,8%), тоді як на початку – тільки в 3 респондентів (2,9%). Результати КГ також трохи покращилися: з 2 опитаних (1,8%) зросло до 24 опитаних (21,6%). Низький рівень зберігся тільки в 1 здобувача вищої освіти ЕГ (0,9%), а в КГ – в 15 майбутніх педагогів (13,5%). До початку експерименту цей показник становив 42 особи – 40,0% та 49 осіб – 44,1% відповідно.

Таблиця 3.24

**Розподіл майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ за рівнями
сформованості рефлексивної компетентності
(контрольний експеримент)**

Групи	Компоненти	Рівні					
		Високий		Достатній		Низький	
		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
КГ (111)	Мотиваційний	33	29,7	57	51,4	21	18,9
	Когнітивний	28	25,3	47	42,3	36	32,4
	Діяльнісний	24	21,6	72	64,9	15	13,5
	Підсумкові результати	28	25,2	59	53,2	24	21,6
ЕГ (105)	Мотиваційний	81	77,1	23	22,0	1	0,9
	Когнітивний	86	82,0	18	17,1	1	0,9
	Діяльнісний	89	84,8	15	14,3	1	0,9
	Підсумкові результати	85	81,0	19	18,1	1	0,9

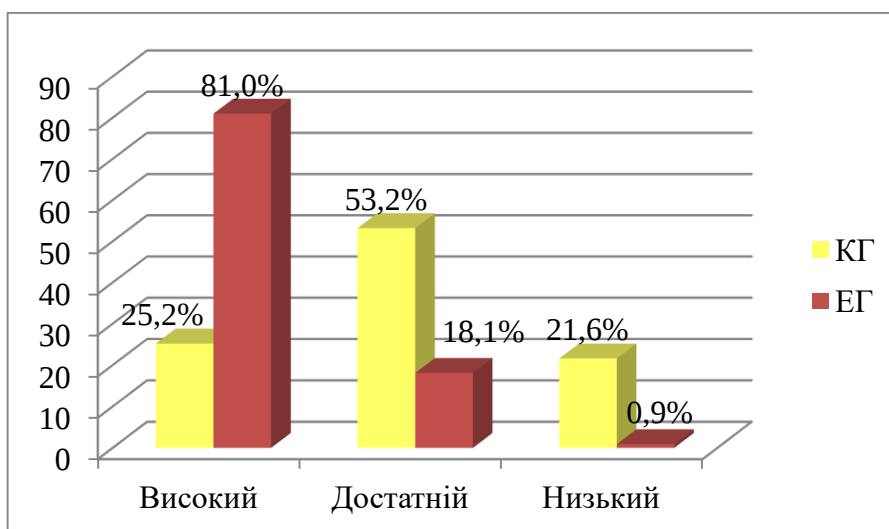


Рис. 3.23. Рівні сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

Таким чином, узагальнимо та порівняємо результати рівня сформованості рефлексивної компетентності на початку та в кінці експерименту за трьома компонентами. *Високий рівень* сформованості рефлексивної компетентності виявлений на початку експерименту в 12 осіб КГ (10,8%) та в 10 осіб ЕГ (9,5%), наприкінці експерименту – в 28 респондентів КГ (25,2%) та в 85 респондентів ЕГ (81,0%), тобто спостерігається приріст показників у КГ на 14,4%, а ЕГ – на 71,5%. *Достатній рівень* сформованості рефлексивної компетентності діагностований на початку дослідження в 49 респондентів КГ (44,2%) та 45 респондентів ЕГ (42,9%), під час контрольного експерименту – в 59 здобувачів вищої освіти КГ (53,2%) та 19 здобувачів вищої освіти ЕГ (18,1%). У КГ спостерігається зростання показників на 9,0%, а в ЕГ – зниження на 24,8%, у зв'язку із переходом майбутніх педагогів на високий рівень. *Низький рівень* сформованості рефлексивної компетентності був характерний на початку дослідження для 50 майбутніх фахівців КГ (45,0%) та 50 майбутніх фахівців ЕГ (47,6%), наприкінці експерименту – для 24 опитаних КГ (21,6%) та для 1 опитаного ЕГ (0,9%). Показники даного рівня знизилися в КГ на 23,4%, а ЕГ – на 46,7%. Таким чином,

спостерігається суттєва позитивна динаміка сформованості за всіма компонентами рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи ЕГ, тоді як у майбутніх педагогів КГ – вона незначна, що пов’язуємо з впровадженням в ЕГ авторської структурно-функціональної моделі та реалізацією педагогічних умов формування рефлексивної компетентності засобами інноваційних технологій. Динаміка рівнів сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи за всіма компонентами подана в табл. 3.25 та на рис. 3.24.

Таблиця 3.25

**Приріст та динаміка рівнів сформованості рефлексивної компетентності
майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ
(контрольний етап експерименту, у %)**

Групи	Рівні	Компоненти									Рефлексивна компетентність		
		Мотиваційний			Когнітивний			Діяльнісний					
		I зріз	II зріз	Приріст	I зріз	II зріз	Приріст	I зріз	II зріз	Приріст	I зріз	II зріз	Приріст
КГ (111)	Високий	25,2	29,7	+4,5	4,5	25,3	+20,8	1,8	21,6	+19,8	10,8	25,2	+14,4
	Достатній	52,3	51,4	-0,9	26,1	42,3	+16,2	54,1	64,9	+10,8	44,2	53,2	+9,0
	Низький	22,5	18,9	-3,6	69,4	32,4	-37,0	44,1	13,5	-30,6	45,0	21,6	-23,4
ЕГ (105)	Високий	24,8	77,1	+52,3	1,9	82,0	+80,1	2,9	84,8	+81,9	9,5	81,0	+71,5
	Достатній	50,4	22,0	-28,4	21,9	17,1	-4,8	57,1	14,3	-42,8	42,9	18,1	-24,8
	Низький	24,8	0,9	-23,9	76,2	0,9	-75,3	40,0	0,9	-39,1	47,6	0,9	-46,7

Імпонує думка О. Savchenko, яка пов’язує високий рівень навчальних досягнень здобувачів вищої освіти з високим рівнем сформованості рефлексивної компетентності, зокрема, з розвиненими здібностями до прогнозування власної активності. Такі майбутні педагоги критично аналізують інформацію, на основі раціонального підходу до пошуку розв’язання завдання, активно планують внутрішню діяльність, визначають перспективи розвитку власного майбутнього. Науковиця вважає, що «деструктивні прояви рефлексивності – зумовлені мобілізацією неадекватної кількості рефлексивних ресурсів, що сприяє надмірному зануренню у

власний внутрішній світ та ускладненню внутрішньої діяльності суб'єкта» (Savchenko, 2016, p. 270).

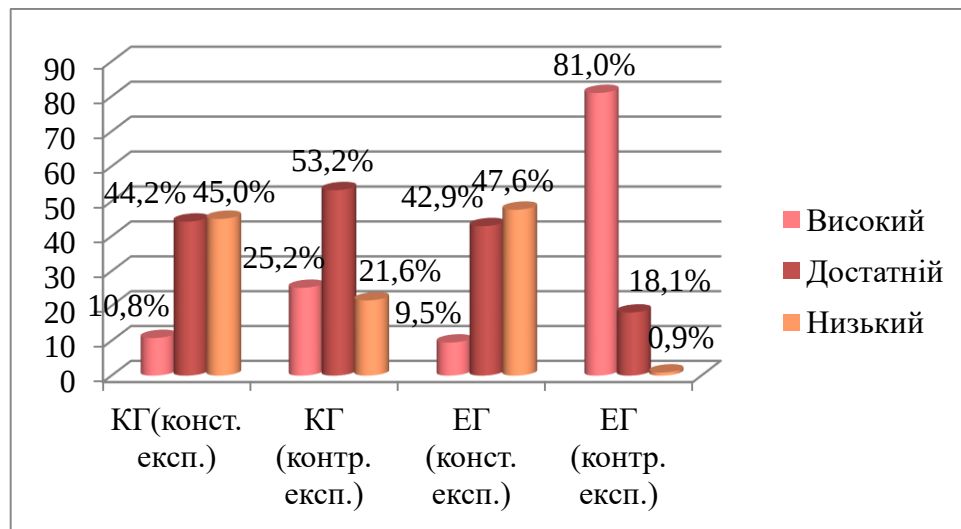


Рис. 3.24. Динаміка рівнів сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ (контрольний експеримент)

Для нашого дослідження важливими є висновки J. Abdulloyeva, який стверджує, що рефлексія є не вродженою навичкою, а компетенцією, яку можна систематично розвивати за допомогою цілеспрямованого педагогічного проєктування та інституційної підтримки. Завдяки наявності структурованої рефлексії у майбутніх педагогів розвивається здатність до критичної оцінки своїх навчальних рішень та з'являється розуміння наслідків своїх дій. Таким чином, для ефективності рефлексії потрібні підкріплення, чіткі критерії та педагогічне керівництво. Без методологічної підтримки рефлексивна діяльність, на думку J. Abdulloyeva, буде рутинним завданням, а не на змістовним навчальним досвідом. Саме на викладачів ЗВО покладається вирішальна роль у моделюванні рефлексивної практики, забезпеченні зворотного зв'язку та створенні сприятливого середовища для рефлексивної діяльності (Abdulloyev, 2025, p. 16–17).

Задля якісного аналізу отриманих експериментальних даних, визначення статистичної значущості результатів, перевірки ефективності

структурно-функціональної моделі та, визначних нами, педагогічних умов формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій нами використано методи математичної статистики, зокрема, критерій узгодженості К. Пірсона χ^2 .

О. Бондар, О. Ковальова, Ю. Ковальов наголошують на доцільності використання даного критерію для перевірки гіпотези, сформульованої на початку дослідження, порівняння емпіричних та теоретичних частот. Дослідники зауважують, що за умови випадкової розбіжності між частотами, малого числа спостережень – критерій відповідає прийнятому рівню значущості узгодження частот. Якщо ж розбіжність не випадкова, то критерій свідчить про неузгодженість частот (Бондар, Ковальов, & Ковальова, 2018, с. 49–50).

Б. Козловський, О. Наконечна підкреслюють, що критерій узгодженості К. Пірсона χ^2 допомагає проаналізувати відмінності в розподілах ознак, порівняти частоти в різних наборах даних та дослідити взаємозв'язок між категоріальними змінними, оцінити чи відмінності між розподілами є статистично значущими. Дослідники стверджують, що існують обмеження щодо застосування даного критерію, зокрема, обсяг вибірки має становити більше 30 респондентів, чим вища їхня кількість, тим точність застосування критерію підвищується; теоретична частота повинна бути не меншою 5 (Козловський, & Наконечна, 2024, с. 388–389).

Задля порівняння рівня сформованості мотиваційного, когнітивного, діяльнісного компонентів рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ та ЕГ ми використали критерій К. Пірсона χ^2 , врахувавши кількість розрядів, теоретичну частоту, вичерпність, обсяг вибірки. Зокрема, дослідженням було охоплено 111 майбутніх учителів початкової школи КГ та 105 майбутніх учителів початкової школи ЕГ.

Було сформульовано дві гіпотези:

– *нульову* H_0 , – не суттєвою є відмінність результатів за рівнями сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ та ЕГ, значущі статистичні відмінності відсутні між двома емпіричними розподілами;

– *альтернативну* H_1 – суттєвою та значущою є відмінність результатів за рівнями сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ та ЕГ.

Обрахуємо частку майбутніх вчителів початкової школи КГ та ЕГ, скориставшись формулами:

$d_k = \frac{N_k}{N}$, де N_k – кількість здобувачів вищої освіти у КГ, N – загальна кількість майбутніх вчителів початкової школи, охоплених експериментом –
 $d_k = \frac{111}{216} = 0,513$.

$d_e = \frac{N_e}{N}$, де N_e – кількість здобувачів вищої освіти у ЕГ, N – загальна кількість майбутніх вчителів початкової школи, охоплених експериментом –
 $d_e = \frac{105}{216} = 0,486$

Для перевірки, сформульованих альтернативної та нульової гіпотез, використаємо формулу обчислення емпіричного значення критерію К. Пірсона χ^2 :

$\chi^2_{\text{КГ}} = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}$, де P_k – відсотковий розподіл результатів сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ під час констатувального експерименту, V_k – відсотковий розподіл результатів сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ під час контрольного експерименту, m – кількість розрядів ознаки, k – порядковий номер розряду, $k = 3$, адже діагностували три рівні сформованості рефлексивної компетентності (високий, достатній та низький).

$$X_{\text{КГ}}^2 = \frac{(25,2-10,8)^2}{10,8} + \frac{(53,2-44,2)^2}{44,2} + \frac{(21,6-45,0)^2}{45,0} = 19,2 + 1,832 + 12,168 = 33,2$$

$X_{\text{ЕГ}}^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}$, де P_k – відсотковий розподіл результатів сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти ЕГ під час констатувального експерименту, V_k – відсотковий розподіл результатів сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти ЕГ під час контрольного експерименту, m – кількість розрядів ознаки, k – порядковий номер розряду:

$$X_{\text{ЕГ}}^2 = \frac{(81,0-9,5)^2}{9,5} + \frac{(18,1-42,9)^2}{42,9} + \frac{(0,9-47,6)^2}{47,6} = 538,131 + 14,336 + 45,817 = 598,284$$

Задля визначення критичного значення X^2 , обрахуємо число ступенів свободи v , порівнюючи два емпіричних розподіли за формулою:

$$v = (m - 1) \cdot (c - 1),$$

де c – кількість зіставлених розподілів. У нашому дослідженні $c = 2$, тому що є КГ і ЕГ.

Таким чином, обраховуємо: $v = (3 - 1) \cdot (2 - 1) = 2$.

Відмінності між двома розподілами можуть вважатися достовірними за умови, якщо $X_{\text{емп}}^2$ перевищує або досягає $X_{0,05}^2$ і ще більш достовірним, якщо $X_{\text{емп}}^2$ перевищує або досягає $X_{0,01}^2$.

Емпіричне значення критерію $X_{\text{емп}}^2$ КГ і ЕГ порівнюємо з критичним значенням критерію (табличним еталонним числом). Використовуючи статистичні таблиці К. Пірсона (Критерій узгодженості Пірсона), визначимо критичне значення X^2 для рівнів статистичної значимості $p \leq 0,05$ і $p \leq 0,01$ при ступені свободи $v = 2$:

$X_{\text{кр}}^2 = 5,99$ ($p \leq 0,05$); $9,21$ ($p \leq 0,01$), де p – ймовірність допустимої помилки, рівень значущості результату, відхилення нульової гіпотези H_0 . У нашому дослідженні рівень значущості – $0,05$, тобто вірогідність помилки – $5,0\%$.

Якщо $X_{\text{емп}}^2$ дорівнює критичному значенню або перевищує його, розбіжності між розподілами – статистично достовірні, а якщо $X_{\text{емп}}^2$ менше

критичного значення, розбіжності між розподілами є статистично недостовірними (Середенко, & Должикова, 2009, с. 23–24).

Згідно отриманих результатів можна констатувати, що $X_{\text{емп}}^2$ більше критичного значення і розбіжності між розподілами є статистично достовірними. Для КГ емпіричне значення $X_{\text{КГ}}^2$ критерію К. Пірсона (33,2) більше за відповідне табличне значення ($X_{\text{кр}}^2 = 5,99$), при рівні значущості $p = 0,05$. Для ЕГ обчислене емпіричне значення $X_{\text{ЕГ}}^2$ критерію К. Пірсона (598,284) є більшим відповідного граничного значення X^2 , яке становить 5,99.

Обчислимо емпіричне значення для кожного компоненту рефлексивної компетентності: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного. Представимо результати формування *мотиваційного компоненту*:

$$X_{\text{КГ}}^2 = \frac{(29,7-25,2)^2}{25,2} + \frac{(51,4-52,3)^2}{52,3} + \frac{(18,9-22,5)^2}{22,5} = 0,803 + 0,015 + 0,576 = 1,394$$

$$X_{\text{ЕГ}}^2 = \frac{(77,1-24,8)^2}{24,8} + \frac{(22,0-50,4)^2}{50,4} + \frac{(0,9-24,8)^2}{24,8} = 110,293 + 16,003 + 23,032 = 149,328$$

$$X_{\text{КГ}}^2 (1,394) < X_{\text{кр}}^2 (5,99) \quad X_{\text{ЕГ}}^2 (149,328) > X_{\text{кр}}^2 (5,99)$$

Кількісні результати формування *когнітивного компоненту*:

$$X_{\text{КГ}}^2 = \frac{(25,3-4,5)^2}{4,5} + \frac{(42,3-26,1)^2}{26,1} + \frac{(32,4-69,4)^2}{69,4} = 96,142 + 10,055 + 19,726 = 125,923$$

$$X_{\text{ЕГ}}^2 = \frac{(82,0-1,9)^2}{1,9} + \frac{(17,1-21,9)^2}{21,9} + \frac{(0,9-76,2)^2}{76,2} = 3376,847 + 1,052 + 74,410 =$$

$$3452,309$$

$$X_{\text{КГ}}^2 (125,923) > X_{\text{кр}}^2 (5,99) \quad X_{\text{ЕГ}}^2 (3452,309) > X_{\text{кр}}^2 (5,99)$$

Кількісні результати формування *діяльнісного компоненту*:

$$X_{\text{КГ}}^2 = \frac{(21,6-1,8)^2}{1,8} + \frac{(64,9-54,1)^2}{54,1} + \frac{(13,5-44,1)^2}{44,1} = 217,8 + 2,156 + 21,232 = 241,279$$

$$X_{\text{ЕГ}}^2 = \frac{(84,8-2,9)^2}{2,9} + \frac{(14,3-57,1)^2}{57,1} + \frac{(0,9-40,9)^2}{40,9} = 2312,968 + 32,081 + 40 = 2385,049$$

$$X_{\text{КГ}}^2 (241,279) > X_{\text{кр}}^2 (5,99) \quad X_{\text{ЕГ}}^2 (2385,049) > X_{\text{кр}}^2 (5,99)$$

Отримані обчислення емпіричного значення $\chi^2_{\text{КГ}}$ і $\chi^2_{\text{ЕГ}}$ свідчать про те, що, розбіжності між розподілами є статистично достовірними, тому що вони значно перевищують критичне значення (табл. 3.26). Оскільки $\chi^2_{\text{КГ}}$ і $\chi^2_{\text{ЕГ}} > \chi^2_{\text{кр}}(5,99; 9,21)$, то нульову гіпотезу H_0 ми відхиляємо і приймаємо альтернативну гіпотезу H_1 та вважаємо суттєвою, істотною та значущою відмінність результатів за рівнями сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ та ЕГ.

Таблиця 3.26

**Показники сформованості компонентів рефлексивної компетентності
здобувачів вищої освіти за критерієм К. Пірсона χ^2**

Компоненти	Емпіричне значення χ^2	
	$\chi^2_{\text{КГ}}$	$\chi^2_{\text{ЕГ}}$
	$> \chi^2_{\text{кр}}(5,99; 9,21)$	$> \chi^2_{\text{кр}}(5,99; 9,21)$
Мотиваційний	$< 1,394$	149,328
Когнітивний	125,923	3452,309
Діяльнісний	241,279	2385,049

Зазначимо, що показники критерію К. Пірсона χ^2 в ЕГ, в порівнянні з КГ і критичним значенням $\chi^2_{\text{кр}}(5,99; 9,21)$ є надзвичайно високими, що доводить ефективність розробленої структурно-функціональної моделі та запропонованих педагогічних умов формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій.

Отже, нестандартні форми організації навчальної діяльності, інноваційні педагогічні технології та методи роботи є надзвичайно дієвими, що доведено як якісними, так і кількісними результатами, підтвердженими методами математичної статистики.

Висновки до розділу 3

Одне із завдань педагогічного дослідження полягало в експериментальній перевірці ефективності моделі та педагогічних умов формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій, яка здійснювалася в таких *чотири основних етапи*: 1) *підготовчий*; 2) *дослідницький (констатувальний, формувальний, контрольний експерименти)*; 3) *обробки даних*; 4) *інтерпретації отриманих даних та формулювання висновків*.

Експериментальне дослідження передбачало використання наступного *діагностичного інструментарію*: спостереження за рефлексивною діяльністю здобувачів вищої освіти під час освітнього процесу, анкетування, тестування, аналіз продуктів рефлексивної діяльності.

Експериментальною базою дослідження було визначено п'ять педагогічних ЗВО: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Дослідженням було охоплено 216 здобувачів вищої освіти 1 курсу спеціальності 013 Початкова освіта.

Констатувальний експеримент передбачав діагностику вихідного рівня сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти 1 курсу спеціальності 013 Початкова освіта (I семестр). Формувальний експеримент спрямовувався на створення спеціально організованого формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи ЕГ, апробацію авторської структурно-функціональної моделі та педагогічних умов формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій з метою перевірки їхньої дієвості,

впродовж 1 курсу (II семестру) – 4 курсу (VII семестр). Контрольний експеримент – передбачав проведення повторної діагностики рівнів сформованості рефлексивної компетентності майбутніх педагогів 4 курсу (VIII семестр) спеціальності 013 Початкова освіта КГ і ЕГ задля порівняння отриманих результатів з констатувальним експериментом.

Результати *констатувального експерименту* засвідчили переважно однаковий рівень сформованості компонентів рефлексивної компетентності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного) майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ. Зокрема, *високий рівень* сформованості діагностовано в 12 здобувачів вищої освіти КГ (10,8%), 10 здобувачів вищої освіти ЕГ (9,5%); *достатній рівень* – у 49 респондентів КГ (44,2%), 45 респондентів ЕГ (42,9); *низький рівень* – в 50 опитаних КГ (45,0%), 50 опитаних ЕГ (47,6). Таким чином, виявлено переважання *низького* та *достатнього* рівнів сформованості рефлексивної компетентності, що свідчить про необхідність їхнього підвищення за всіма компонентами.

Метою *формульовального експерименту* було визначено практичне впровадження та перевірку дієвості структурно-функціональної моделі й педагогічних умов формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій. Були проаналізовані освітньо-професійні програми «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта трьох ЗВО, здобувачі вищої освіти яких увійшли до ЕГ: Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка з метою визначення освітніх компонентів, у зміст яких закладений вагомий потенціал для формування рефлексивної компетентності та наповнення їх темами, що стосуються рефлексії. Серед обов'язкових освітніх компонентів циклу професійної підготовки особливого значення надавали

«Психології», «Вступу до спеціальності» («Вступу до педагогічної професії»), «Педагогіці початкової освіти», «Дидактиці», «Теорії та методиці виховання», «Основам педагогічної майстерності», «Педагогічній творчості», «Технологіям освітнього процесу в початковій школі» («Педагогічним технологіям в початковій школі»). Вибірковими освітніми компонентами, які сприяють засвоєнню рефлексивних знань, формуванню рефлексивних умінь, навичок, здатності використовувати інноваційні технології в початковій школі, були визначені: «Основи тренінгової роботи», «Технології успішної діяльності», «Технології навчання освітніх галузей в початковій школі», «Креативні педагогічні технології», «Основи педагогічної інноватики», «Основи самовиховання», «Конфліктологія».

У процесі формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти ЕГ застосовувалися різні інноваційні форми, технології та методи навчальної діяльності: нестандартні лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття, тренінги (лекція-діалог, проблемна лекція, лекція-дискусія, семінар-дебати, евристичний семінар, семінар-«круглий стіл», семінар-пресконференція, рефлексивний практикум, лабораторне заняття-самоаналіз); інноваційні технології формування мотиваційного компонента рефлексивної компетентності – педагогічного коучингу, проблемного навчання, акмеологічні; інноваційні технології формування когнітивного компонента рефлексивної компетентності – кейс-технології, розвитку критичного мислення, інформаційно-комунікаційні; інноваційні технології формування діяльнісного компонента рефлексивної компетентності – організації успішної діяльності, інтерактивні, тренінгові, проєктні, рефлексивні; інноваційні методи – кейс-метод, рефлексивні дискусії, дебати, симуляції, рольові та ділові ігри, ситуативне моделювання, рефлексивні вправи, самооцінювання, взаємооцінювання, портфоліо, «Мозковий штурм», «Акваріум», рефлексивний полілог, створення ситуації успіху, метод прикладу; засоби – рефлексивні завдання, карти самооцінювання, рефлексивні шкали та щоденники, Google-форми для самооцінювання.

Результати *контрольного етапу експерименту* показали, що *високий рівень* сформованості рефлексивної компетентності виявлений на початку експерименту в 12 осіб КГ (10,8%) та в 10 осіб ЕГ (9,5%), наприкінці експерименту – в 28 респондентів КГ (25,2%) та в 85 респондентів ЕГ (81,0%), тобто спостерігається приріст показників у КГ на 14,4%, а ЕГ – на 71,5%. *Достатній рівень* сформованості рефлексивної компетентності діагностований на початку дослідження в 49 респондентів КГ (44,2%) та 45 респондентів ЕГ (42,9%), під час контрольного експерименту – в 59 здобувачів вищої освіти КГ (53,2%) та 19 здобувачів вищої освіти ЕГ (18,1%). У КГ спостерігається зростання показників на 9,0%, а в ЕГ – зниження на 24,8%, у зв'язку із переходом майбутніх педагогів на високий рівень. *Низький рівень* сформованості рефлексивної компетентності був характерний на початку дослідження для 50 майбутніх фахівців КГ (45,0%) та 50 майбутніх фахівців ЕГ (47,6%), наприкінці експерименту – для 24 опитаних КГ (21,6%) та для 1 опитаного ЕГ (0,9%). Показники даного рівня знизилися в КГ на 23,4%, а ЕГ – на 46,7%. Таким чином, є значна позитивна динаміка сформованості рефлексивної компетентності за всіма компонентами майбутніх учителів початкової школи ЕГ, тоді як у майбутніх педагогів КГ – вона незначна.

Методи математичної статистики, зокрема, критерій узгодженості К. Пірсона χ^2 , який ми використали з метою визначення статистичної значущості результатів, перевірки ефективності структурно-функціональної моделі та, визначних педагогічних умов формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій, підтвердив достовірність отриманих даних, оскільки $X^2_{\text{емп}}$ більше критичного значення і розбіжності між розподілами є статистично достовірними. Для КГ емпіричне значення $X^2_{\text{КГ}}$ критерію К. Пірсона (33,2) більше за відповідне табличне значення ($X^2_{\text{кр}} = 5,99$), при рівні значущості $p = 0,05$. Для ЕГ обчислене емпіричне значення $X^2_{\text{ЕГ}}$ критерію К. Пірсона

(598,284) є більшим відповідного граничного значення χ^2 , яке становить 5,99. Тому, нульова гіпотеза H_0 була відхилена і прийнята альтернативна гіпотеза H_1 згідно якої – суттєвою, істотною та значущою є відмінність результатів за рівнями сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти КГ та ЕГ.

Отже, проведене експериментальне дослідження засвідчило ефективність та дієвість авторської структурно-функціональної моделі та визначених педагогічних умов формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій.

Матеріали третього розділу дисертації опубліковано в наукових працях автора: (Винничук, Луцків, & Винничук, 2025; Янкович, Винничук, Луцків, Кузьма, & Винничук, 2025; Винничук, 2026b; Винничук, 2026d).

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження дало змогу сформулювати такі висновки:

1. Обґрунтовано теоретичні засади формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. Зокрема, уточнено зміст базових понять: «рефлексія», «компетентність», «рефлексивна компетентність», «рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкової школи», «формування рефлексивної компетентності засобами інноваційних технологій». З'ясовано, що *рефлексія* є складним психічним процесом самопізнання, звернення до власного внутрішнього світу, що полягає в осмисленні, аналізі, оцінці власних дій, переконань, почуттів, думок з метою отримання нових знань про себе, усвідомлення своїх сильних та слабких сторін, розвитку власного потенціалу. Поняття «компетентність» трактовано як інтегративну якість особистості, яка характеризується синтезом теоретичних знань, практичного досвіду, умінь, навичок, способів мислення та особистісних якостей, що набуваються в процесі систематичного навчання, особистісного розвитку та дають змогу ефективно діяти й успішно та фахово виконувати навчальні та професійні завдання, досягати поставлених цілей.

Визначено *рефлексивну компетентність* як інтегративну особистісно-професійну характеристику, що виявляється в здатності людини до самопізнання, усвідомлення, осмислення, аналізу, оцінювання власної діяльності, досвіду, дій та їх результатів задля коригування поведінки й професійних рішень з метою саморозвитку та підвищення ефективності діяльності. У результаті опрацювання наукової літератури визначено *етапи формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи*: мотиваційно-орієнтаційний, когнітивно-інформаційний, операційно-оцінний. *Формування рефлексивної компетентності засобами інноваційних технологій* є організованим освітнім процесом, що передбачає використання

сучасних форм, технологій, методів, засобів і прийомів освітньої діяльності для розвитку в здобувачів вищої освіти здатності усвідомлювати, аналізувати, оцінювати й коригувати навчальну та професійну діяльність з метою забезпечення їхнього професійного зростання, саморозвитку та ефективної самореалізації.

2. Виокремлено структурні компоненти, критерії, уточнено показники та рівні сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. Структура рефлексивної компетентності складається з таких *компонентів*: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного. Кожен компонент конкретизувався *критерієм*: аксіологічно-мотиваційним, змістово-пізнавальним, процесуально-оцінним. Кожен критерій розкривався через комплекс відповідних показників – конкретних проявів критерію, які підтверджували рівень його сформованості. Зокрема, показниками аксіологічно-мотиваційного критерію є усвідомлення цінності рефлексії; внутрішня потреба до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення; показниками змістово-пізнавального критерію визначено розуміння сутності рефлексії; знання методів самоаналізу; показниками процесуально-оцінного критерію – уміння аналізувати власні дії та коригувати поведінку й діяльність; здатність оцінювати результати власної діяльності. Виокремлено *три рівні сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи*: високий, достатній, низький.

3. Досліджено зміст, сутність та теоретичні підходи, що розкривають наукове визначення поняття «інноваційні технології». Термін «*технологія*» представлено як цілісну систему науково обґрунтованих методів, прийомів, способів і засобів діяльності, що забезпечує поетапне та ефективне досягнення поставленої мети. *Інноваційні педагогічні технології* трактовано як науково обґрунтовану, цілеспрямовану, спроектовану інноваційну систему форм, методів, засобів і прийомів освітньої діяльності, що ґрунтується на новітніх педагогічних підходах і забезпечує активне залучення здобувачів вищої освіти до самопізнання, осмислення, самоаналізу власного досвіду та

результатів навчання, майбутньої професійної діяльності задля досягнення поставленої мети – розвитку здатності до усвідомленого саморозвитку й професійного самовдосконалення. Запропоновано *власну класифікацію інноваційних педагогічних технологій з урахуванням їх спрямованості на формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи*: інноваційні технології формування мотиваційного компонента рефлексивної компетентності – педагогічного коучингу, проблемного навчання, акмеологічні); інноваційні технології формування когнітивного компонента рефлексивної компетентності – електронні портфоліо, онлайн-рефлексивні платформи, блог-технології, технології змішаного навчання; інноваційні технології формування діяльнісного компонента рефлексивної компетентності – успішної діяльності, інтерактивні, тренінгові, проєктні, рефлексивні.

4. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови та розроблено структурно-функціональну модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій. Термін *«педагогічні умови забезпечення ефективності формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій»* визначено як цілеспрямовано-спроєктовану й науково-обґрунтовану сукупність організаційних, змістових, методичних і психолого-педагогічних чинників освітнього процесу педагогічного ЗВО, що забезпечують активізацію рефлексивної діяльності майбутніх учителів початкової школи, інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, стимулювання професійного самопізнання, самооцінювання й саморозвитку через систематичне використання інноваційних педагогічних технологій. До педагогічних умов, що забезпечують формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій віднесено такі: 1) забезпечення усвідомлення здобувачами вищої освіти особистісної значущості рефлексії для майбутньої професійної діяльності та формування позитивної мотивації до рефлексивної діяльності;

2) засвоєння здобувачами вищої освіти системи рефлексивних знань; 3) комплексне застосування рефлексивних завдань для формування рефлексивних умінь; 4) цілеспрямоване та систематичне впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційних педагогічних технологій.

Термін *«модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій»* схарактеризовано як спрощене, схематичне зображення цілісної, науково-обґрунтованої та структурно-організованої системи концептуальних положень, змісту, форм, технологій, методів, засобів, педагогічних умов, етапів формування рефлексивної компетентності, діагностичного інструментарію, впровадження якої в освітній процес ЗВО забезпечить поетапний розвиток здатності майбутніх учителів початкової школи до усвідомлення, аналізу, критичного переосмислення та саморегуляції власної навчально-професійної діяльності, на основі активного застосування інноваційних педагогічних технологій.

Розроблено *динамічну, складну, відкриту, структурно-функціональну модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних технологій*. Означена модель є графічною блок-схемою цілісної, теоретично-обґрунтованої системи взаємопов'язаних структурних блоків та функціональних зв'язків між ними, що забезпечують поетапне формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах використання під час освітнього процесу інноваційних педагогічних технологій. Модель представлена трьома *блоками*: мотиваційно-цільовим, змістово-діяльнісним, діагностико-результативним. Мотиваційно-цільовий блок містив мету, завдання, методологічні підходи, дидактичні та специфічні принципи; змістово-діяльнісний блок представлений педагогічними умовами, обов'язковими та вибірковими освітніми компонентами, змістом навчання; діагностико-результативний блок репрезентований компонентами, критеріями, діагностичним інструментарієм, рівнями та очікуваним результатом.

5. Експериментально перевірено ефективність авторської структурно-функціональної моделі формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій. *Метою формувального етапу експерименту* визначено практичне впровадження та перевірку дієвості структурно-функціональної моделі й педагогічних умов формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій. У процесі формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти ЕГ було застосовано різні інноваційні форми, технології та методи навчальної діяльності: нестандартні лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття, тренінги; інноваційні технології (педагогічного коучингу, проблемного навчання, акмеологічні, кейс-технології, розвитку критичного мислення, інформаційно-комунікаційні, організації успішної діяльності, інтерактивні, тренінгові, проєктні, рефлексивні); сучасні методи (кейс-метод, рефлексивні дискусії, дебати, симуляції, рольові та ділові ігри, ситуативне моделювання, рефлексивні вправи, самооцінювання, взаємооцінювання, портфоліо, «Мозковий штурм», «Акваріум», рефлексивний полілог, створення ситуації успіху, метод прикладу).

У результаті проведення *контрольного експерименту* з'ясовано, що *високий рівень* сформованості рефлексивної компетентності виявлений на початку експерименту в 12 осіб КГ (10,8%) та 10 осіб ЕГ (9,5%), наприкінці експерименту – в 28 респондентів КГ (25,2%) та 85 респондентів ЕГ (81,0%), тобто спостерігається приріст показників у КГ на 14,4%, а ЕГ – на 71,5%. *Достатній рівень* сформованості рефлексивної компетентності діагностований на початку дослідження в 49 респондентів КГ (44,2%) та 45 респондентів ЕГ (42,9%), під час контрольного експерименту – в 59 здобувачів вищої освіти КГ (53,2%) та 19 здобувачів вищої освіти ЕГ (18,1%). У КГ спостерігається зростання показників на 9,0%, а в ЕГ – зниження на 24,8%, у зв'язку із переходом майбутніх педагогів на високий рівень. *Низький рівень* сформованості рефлексивної компетентності був

характерний на початку дослідження для 50 майбутніх фахівців КГ (45,0%) та 50 майбутніх фахівців ЕГ (47,6%), наприкінці експерименту – для 24 опитаних КГ (21,6%) та для 1 опитаного ЕГ (0,9%). Показники даного рівня знизилися в КГ на 23,4%, а ЕГ – на 46,7%.

Використання методів математичної статистики, зокрема, критерію узгодженості К. Пірсона χ^2 , довело ефективність та дієвість авторської структурно-функціональної моделі та визначених педагогічних умов формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні взаємозв'язку рефлексивної компетентності з іншими ключовими компетентностями майбутніх учителів початкової школи; вивченні зарубіжного досвіду розвитку рефлексивних умінь та навичок здобувачів вищої освіти; розгляді теоретико-методичних особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації рефлексивної діяльності молодших школярів; аналізі бар'єрів і труднощів, які виникають у процесі розвитку рефлексивних умінь майбутніх педагогів, та окресленні шляхів їх подолання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьїн, В. О., Горлинський, В. В., Пучков, О. О., & Уваркіна, О. В. (2023). *Педагогіка вищої школи* (конспект лекцій для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Спеціальності: 122 Комп'ютерні науки, 125 Кібербезпека та захист інформації, 172 Електронні комунікації та радіотехніка). Київ: ІСЗЗІ КПІ ім. Ігоря Сікорського.
2. Андрійчук, Т., & Власенко, Р. (2024). Особливості використання інноваційних технологій у процесі підготовки майбутнього учителя географії. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(9), 7–14.
3. Андрощук, І. В. (2016а). Наукові підходи до підготовки майбутніх вчителів технологій як суб'єктів педагогічної взаємодії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 54, 14–19.
4. Андрощук, І. В. (2016b). Тренінг як засіб підготовки майбутніх викладачів до педагогічної взаємодії. *Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки»*, 9, 117–121.
5. Андрющенко, О. О. (2015). Сутність феномену «рефлексія» як міждисциплінарного поняття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 45, 60–66.
6. Андрющенко, О. О. (2018). Рефлексивні вміння вчителя початкових класів: сутність і характеристика. *Молодь і ринок*, 12(167), 110–115.
7. Антонова, О. Є. (Уклад.). (2014). *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»* (навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., 2-ге вид., доп. і перероб.). Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
8. Атаманчук, О. В. (2020). Круглий стіл для вихователів на тему: «Формування професійної рефлексії у педагогів». *Всеосвіта*. <https://vseosvita.ua/library/kruglij-stil-dla-vihovateliv-na-temu-formuvanna-profesijnoi-refleksii-u-pedagogiv-272687.html>

9. Аханова, А. В. (Уклад.). (2021). *Психологія (загальна та вікова)* (навчальний посібник). Луцьк: ПП Іванюк В.П.
10. Бабаян, Ю. (2016). Рефлексивна компетентність особистості як теоретична проблема. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 4(55), 53–58.
11. Бабаян, Ю. О., & Нор, К. Ф. (2011). Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя*. Київ: Вид. дім «Слово», 231–266.
12. Бабаян, Ю. О., & Нор, К. Ф. (2014). Структура рефлексивної компетентності викладача вищої школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*, 2.13(109), 22–26.
13. Бандура, Л. (2020). Педагогічні умови використання інноваційних технологій в освітньому процесі ЗВО. *Молодь і ринок*, 1(180), 180–184.
14. Бартків, О. С., Дурманенко, Є. А., & Дурманенко, О. Л. (2023). Підготовка майбутніх педагогів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка*, 1(62), 98–102.
15. Башкір, О. І. (2022). Формування soft skills засобами активних та інтерактивних методів рефлексії. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, Серія: «Психологія», Серія «Медицина»*, 1(6), 26–33. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1\(6\)-26-33](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-26-33)
16. Безбородих, С. М. (2019). Використання рефлексивних технологій в професійній підготовці майбутніх педагогів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 1(324), 178–185. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-1\(324\)-2-178-185](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-1(324)-2-178-185)
17. Бех, І. (2011). Рефлексія у духовному «Я» особистості. *Рідна школа*, 8–9, 9–14.
18. Бех, І. (2012). Духовні цінності як надбання особистості. *Рідна школа*, 1–2, 9–12.

19. Бібік, О. (2022). Нетрадиційні форми організації занять у закладах вищої освіти (В. О. Дятлов, О. Б. Коваленко, Т. В. Янченко, Ред.). В *Сьомі Фльорівські читання* (с. 60–64). Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка. https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:alTewspG2RMJ:scholar.google.com/+%D0%BD%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%BD%D1%96+%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D1%96+%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B8+%D0%B2+%D0%B7%D0%B2%D0%BE&hl=uk&as_sdt=0,5

20. Бідняжевська, О. С. (2020). Тренінг «Розвиток педагогічної рефлексії». *Всеосвіта*. <https://vseosvita.ua/library/trening-rozvitok-pedagogicnoi-refleksii-272274.html>

21. Білик, Н. І., & Добряк, І. В. (2021). *Сучасний урок: 50 способів порефлексувати* (електрон. навч.-метод. посіб.). Полтава: ПОІППО ім. М. В. Остроградського.

22. Богдан, Ж., & Солодовник, Т. (Упоряд.). (2022). *Педагогічна психологія* (конспект лекцій, методичні вказівки та контрольні завдання з дисципліни для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти очної та заочної форми навчання за спеціальністю 053 «Психологія»). Харків: НТУ «ХП».

23. Бондар, О. П., Ковальов, Ю. Г., & Ковальова, О. С. (2018). Критерії Пірсона і Крамера-Уелча в педагогічних дослідженнях. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*, 4, 48–52.

24. Борохов, І. В., Ковальов, О. О., & Гулевський, В. Б. (2022). Впровадження сучасних технологій навчання при вивченні дисциплін у ЗВО. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти* (збірник наук.-метод. праць). Мелітополь: ТДАТУ, 25, 293–305.

25. Брюханова, Н. О., & Корольова, Н. В. (2015). Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 3, 64–71.

26. Булгакова, О. Ю., Кримова, Н. О., & Савченкова, М. В. (2023). Роль освітнього середовища у формуванні рефлексивної компетентності фахівців соціономічних спеціальностей. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Управління та адміністрування», «Право», «Економіка», «Психологія», «Педагогіка»*, 12(26), 668–680.

27. Буняк, Н. А. (2017). *Загальна психологія (лекції)*. Тернопіль: вид-во ТНПУ ім. І. Пулюя.

28. Буркова, Л. В. (2001). Технології в освіті. *Рідна школа*, 2, 18–19.

29. Бусел, В. Т. (Уклад. і голов. ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун».

30. Варій, М. Й. (2009). *Загальна психологія* (підр. для студ. вищ. навч. закл., 3-тє вид.). Київ: Центр учбової літератури.

31. Веждел, В. М., & Федорчук, В. М. (2020). Особливості рефлексії як форми самопізнання майбутніх психологів. В *Молодь і науковий прогрес у соціально-економічному та освітньому просторі суспільства* (с. 203–206). Кам'янець-Подільський: Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж. https://kpdi.edu.ua/wp-content/uploads/2020/12/Zbirnyk-tez_2020_stud.pdf#page=203

32. Вербівський, Д. (2025). Інноваційні технології в закладі вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2(53), 30–33. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.30-33>

33. Винничук, О. Т., Луцків, В. Б., & Винничук, С. О. (2025). Технології успішності у сучасній педагогіці. *Наука і техніка сьогодні*, 2(43), 516–525. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-2\(43\)-516-525](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-2(43)-516-525)

34. Винничук, С. (2026a). Модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 1(95), 287–294. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/95-1-41>

35. Винничук, С. О. (2026b). Інтерактивні технології як засіб формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Проблеми початкової освіти: науковий пошук студентів та магістрантів*: збірник матеріалів міжвузівської науково-практичної конференції (Хмельницький, 24 березня 2026 р.). Хмельницький, 160–166.

36. Винничук, С. О. (2026c). Методичні особливості формування рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи. *Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика*: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Глухів, 19 лютого 2026 р.) / за наук. ред. Л. Бірюк. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 48–50.
<https://drive.google.com/file/d/1iGrz9SC3Sv8AEWyVm9sgwX7YOYE1cqS3/view>

37. Винничук, С. О. (2026d). Особливості формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами тренінгу. *Міждисциплінарний діалог: Молодь. Наука. Інновації*: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя, 17 квітня 2026 р.). Запоріжжя: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 131–136.

38. Винничук, С. О. (2026e). Педагогічні умови формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 1(91), 196–202. <https://doi.org/10.32782/ip/91.1.35>

39. Винничук, С. О. (2026f). Портфоліо як інструмент формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Сучасна освіта в умовах глобалізованого світу: реалії, виклики, перспективи*: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (Чернігів, 26–27 березня 2026 р.). Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 47–50.

40. Винничук, С. О. (2026g). Потенціал інноваційних технологій у формуванні рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. *Методологія сучасних наукових досліджень*: збірник наукових праць учасників XXII Міжнародної науково-практичної конференції (Харків,

26–27 лютого 2026 р.) / за наук. ред. К. Юр'євої. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2–7.

41. Винничук, С. О. (2026h). Характеристика структурних компонентів рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. *Молодь і ринок*, 3(247), 138–143. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353028>

42. Вихрущ, В. (2018). Діагностика формування рефлексивної компетентності учителя початкової школи: порівняльний аналіз. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 1(20), 134–138.

43. Вітвицька, С. С. (2003). *Основи педагогіки вищої школи*. Київ: Центр навчальної літератури. https://uu.edu.ua/upload/Osvita/Navch_metod_d_t/Navch_metod_materiali/Pedagogika/Vitvicka_osnovi_pedagogiki_visho_shkoli.doc

44. Вітвицька, С. С. (2009). Інноваційні педагогічні технології в підготовці вчителів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 43, 45–48.

45. Волкова, Н. П. (2007). *Педагогіка* (навч. посіб. 2-ге вид. доп. і перероб.). Київ: Академвидав.

46. Волкова, Н. П., & Батраченко, І. Г. (2015). Формування рефлексії магістрантів педагогіки вищої школи у процесі професійної підготовки. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*, 1(9), 94–101.

47. Волкова, Н. П. (2024). Професійна рефлексія та умови її розвитку у студентів. У *Практична психологія у сучасному вимірі* (с. 64–66). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.

48. Воровка, М. І. (2024). Моделювання педагогічних систем: методологічний і критеріальний аспекти. *Наука і техніка сьогодні. Серія: Педагогіка, Серія: Право, Серія: Економіка, Серія: Фізико-математичні науки, Серія: Техніка*, 11(39), 520–528.

49. Воронова, О. Ю. (2020). Особливості розвитку професійної рефлексії у студентів. *Проблеми сучасної психології*, 3(19), 83–91. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2020-3-10>
50. Вчитель закладу загальної середньої освіти. Професійний стандарт № 1225 (2024) (Україна). https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf
51. Галузяк, В. М. (2018). Педагогічна діагностика як система. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 55, 15–23.
52. Галузяк, В. М., & Холковська, І. Л. (2015). *Педагогічна діагностика (курс лекцій)*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД».
53. Гарбузенко, Л. В., & Омеляненко, С. В. (2021). Рефлексивне портфоліо у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 192, 48–53. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-192-48-53>
54. Гармаш, Т. А. (2017). Модель формування і розвитку управлінських компетентностей у майбутніх фахівців із логістики. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 6(119), 27–32.
55. Гінсіровська, І. (2014). «Організація успішної діяльності» як спецкурс у підготовці майбутніх фахівців у вищих технічних навчальних закладах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 30, 39–42.
56. Гіптерс, З. В. (2006). *Культурологічний словник-довідник*. Київ: ВД «Професіонал».
57. Гладуш, В. А., & Лисенко, Г. І. (2014). *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія* (навч. посіб). Дніпропетровськ: Акцент.
58. Гнатенко, Т. С., & Лисенко, Н. В. (2023). Використання інноваційних технологій навчання у ЗВО в умовах змішаного навчання. *Health & Education*, 1, 14–21. <https://doi.org/10.32782/health-2023.1.3>

59. Головань, М. С. (2011). Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8(18), 224–234.
60. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
61. Городиська, О. М. (2010). Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 3, 43–48.
62. Городиська, О. М. (2015). Формування педагогічної рефлексії вчителя. *Вісник*, 6, 28–33.
63. Горохівська, Т. М. (2019). Методологічні підходи до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 53, 151–155.
64. Грищенко, О. А. (2008). Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутнього вчителя. *Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України*, 100–108.
65. Губа, Н. О. (2024). Рефлексія: проблематика формулювання концепту. *Наукові записки. Серія: Психологія*, 3(5), 13–19. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-3-2>
66. Гуревич, Р. С. (2014). Використання сучасних технологій навчання у ВНЗ. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2, 3–10.
67. Денищук, І. П. (2023). Професійна рефлексія педагога: умови формування та особливості розвитку. *Імідж сучасного педагога*, 5(206), 32–36. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5\(206\)-32-36](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-32-36)
68. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») № 896 (1993) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>

69. Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології* (навч. посіб.). Київ: Академвидав.
70. Дичківська, І. (2015). *Інноваційні педагогічні технології* (підручник, 3-тє вид., випр.). Київ : Академвидав.
71. Діденко, Н. М., Горюнова, М. М., & Погоріла, С. Г. (2025). Застосування інноваційних освітніх технологій для розвитку професійної мовної компетентності здобувачів вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15249309>
72. Дідук, І. А. (2020). Ціннісно-рефлексивний метод навчання як чинник модернізації мистецької освіти (М. М. Бриль, Ред.). В *Мистецька освіта майбутнього: методичні аспекти* (с. 10–13). Київ: ДНМЦЗКМО.
73. Дмитрук, Л. (2024). Сучасна лекція: традиції і новаторство. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 77, 7–13. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-7-13>
74. Доровських, Л. А. (2021a). Психолого-педагогічний семінар «Педагогічна рефлексія – необхідна умова творчої самореалізації і саморозвитку, професійної майстерності вчителя початкових класів». *Всеосвіта*. <https://vseosvita.ua/library/psihologo-pedagogicnij-seminar-pedagogicna-refleksia-neobhidna-umova-profesijnoi-majsternosti-vcitela-pocatkovih-klasiv-430553.html>
75. Доровських, Л. А. (2021b). Психолого-педагогічний семінар «Педагогічна рефлексія – необхідна умова творчої самореалізації, професійної майстерності вчителя». *Всеосвіта*. <https://vseosvita.ua/library/psihologo-pedagogicnij-seminar-pedagogicna-refleksia-neobhidna-umova-tvorcoi-samorealizacii-i-samorozvitku-profesijnoi-majsternosti-vcitela-430532.html>
76. Дубасенюк, О. А. (Ред.). (2009). Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна*

педагогічна освіта: інноваційні технології та методики (монографія). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 14–47.

77. Дубасенюк, О. А. (Ред.), & Зданевич, Л. В. (2016). Модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* (монографія). Житомир: Вид-во Рута, 136–154.

78. Єгорова, В. В., & Голубєва, М. О. (2009). Інноваційні педагогічні технології в сучасному навчально-виховному процесі ВНЗ. *Наукові записки*, 97, 28–31.

79. Єжова, О. (2014). Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 2(5), 202–207.

80. Жаркова, І., Лещук, Г. В., & Сорока, О. В. (2026). Методичні засади формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів. *Наукові інновації та передові технології*, 4(56), 1074–1088.
[https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-4\(56\)-1074-1088](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-4(56)-1074-1088)

81. Жаркова, І. І., Чайка, В. М., Янкович, О. І., Кодлюк, Я. П., Писарчук, О. Т., Баран, В. В., Пілат, О. М., Добровольська, О. М., Палига, О. В., & Пільгун, С. В. (2022). *Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта*. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osv_itni_prohramy/bakalavr/fpp/013_2022.pdf

82. Жаркова, І., & Янкович, О. І. (2023). Технологія кейс-стаді в освітньому процесі НУІІ як засіб розвитку критичного мислення молодших школярів. *Вісник науки та освіти*, 9(15), 408–420.

83. Желанова, В. В. (2013). *Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія* (монографія). Луганськ: Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка».
https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11526/1/V_Zhelanova_KNMVPKTIT_GI.pdf

84. Желанова, В. В. (2015). *Формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога в процесі професійної підготовки у ВНЗ* (навч. посіб. для студентів, магістрантів, аспірантів пед. спец.). Старобільськ: ДЗ «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка».

85. Желанова, В. В. (2017). Розвиток рефлексивної компетентності та суб'єктності як ознак обдарованої особистості майбутнього педагога у ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2(88), 118–122.

86. Желанова, В. В. (2020) *Рефлексивна компетентність майбутнього педагога: сутність, структура, логіка рефлексіогенезу. Педагогічна освіта: теорія і практика*, 33(1), 17–23. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.2>

87. Жукова, М. Ю., Коковська, О. В., Соколенко, В. М., Весніна, Л. Е., & Ткаченко, О. В. (2024). Роль рефлексії в професійній освіті студентів медичних вищих навчальних закладів. *Вісник науки та освіти. Серія: Філологія, Серія: Педагогіка, Серія: Соціологія, Серія: Культура і мистецтво, Серія: Історія та археологія*, 2(20), 138–149.
[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11\(17\)-](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-)

88. Задорожна-Княгницька, Л. В., & Тимофєєва, І. Б. (2020). *Загальні основи педагогіки* (навч. посіб. для здоб. вищої освіти за освітнім ступенем «Бакалавр» спец. 013 «Початкова освіта»). Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС.

89. Заєць, Н. (2020). Структурно-функціональна модель формування готовності до професійної мобільності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти за умов магістратури. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2(34), 259–264. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-2-40>

90. Зажарська, Г. П. (2024). Педагогічна технологія: сутність і зміст поняття. In *European congress of scientific achievement* (p. 244). Barca Academy Publishing, Barcelona, Spain.

91. Зайченко, І. В. (2008). *Педагогіка* (навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл., 2-ге вид.). Київ: «Освіта України», «КНТ».

92. Захарченко, Н. (2014). Експеримент як один із методів психолого-педагогічного дослідження. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 39, 230–234.

93. Зданюк, В. (2009). Формування рефлексивної компетентності майбутнього педагога з фізичної культури. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*, 1, 33–36.

94. Зімовін, О. І., & Заїка, Є. В. (2014). Рефлексивність та рефлексія: співвідношення понять. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 47, 65–71.

95. Зязюн, І. А. (2005). Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 25, 13–18.

96. Іващенко, А. І. (2020). *Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів* (Дис. ... канд. психол. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.10/Ivashchenko.pdf

97. Івченко, А. (2002). *Тлумачний словник з української мови*. Харків: ФОЛІО. <https://archive.org/details/tlumachny2002/page/n541/mode/2up>

98. Ішутіна, О., & Шаповалова, Є. (2018). Педагогічне моделювання як засіб формування методичної компетентності вчителя. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 7, 87–96.

99. Калениченко, Р. А. (2023). *Педагогічна психологія* (навч. посіб.). Київ: КНУБА.

100. Калюжна, Т. Г. (2013). Інноваційні технології підготовки майбутніх вчителів економічних дисциплін. *Гілея: науковий вісник*, 76. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2557/1/%D0%9A%D0%B0%D0%BB%D1%8E%D0%B6%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%B2_%D0%93%D0%B8%D0%BB%D0%B5%D1%8E_%283%29.pdf

101. Каплінський, В. В. (2015). *100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення* (навч. посіб. для майбут. вчителів., 6-е вид.). Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/aaade96c-fa0d-470c-86fb-511837b13bcb/content>

102. Карповець, М. В. (2025). Рефлексивні вміння метакогнітивного рівня у перформативному навчанні студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 2, 44–51. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2025-2-6>

103. Кенней, А., Литвинова, Т., Карбовська, Н., & Голоцван, О. (2009). *Посібник для тренерів з проведення просвітницьких занять із населенням щодо питань репродуктивного здоров'я і планування сім'ї*. https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/09/Posibnyk-dlia-treneriv_2009.pdf

104. Кириченко, М. О., Сорочан, Т. М., Пуховська, Л. П., Просіна О. В., Панченко, Л. Ф., Самойленко, О. О., Масол, Л. М., Кравчинська, Т. С., Маршицька, В. В., Скрипник, М. І., Ілляхова, М. В., Швень, Я. Л., Шабала, Ю. А., Волинець, Н. П., & Чмир, С. І. (Уклад.). (2022). *Теоретико-методичні засади трансформації професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти* (термінологічний словник). Біла Церква: «ТОВ Білоцерківдрук».

105. Ковальчук, В. І. (2018). Формування індивідуальних стратегій навчання студентів засобами інноваційних педагогічних технологій. *Молодий вчений*, 12(64), 100–102. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2018-12-64-26>
106. Ковальчук, З. Я. (2021). Особистісна рефлексія в умовах постійних соціальних змін. *Соціально-правові студії*, 4(14), 177–183. <https://doi.org/10.32518/2617-4162-2021-4-177-183>
107. Ковальчук, О. В. (2012). Рефлексія в структурі професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*, 18, 278–286.
108. Козир, М., & Бречко, А. (2021). Модернізація організаційних форм навчання у ЗВО як першооснова якості сучасної освіти. *Інноватика у вихованні*, 14, 174–188. <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i14.393>
109. Козирева, Н. В. (Уклад.). (2018). *Словник-довідник для підготовки до практичних занять та самостійної роботи з навчальної дисципліни «Філософія» (для студентів денної, заочної та дистанційної форм навчання усіх напрямів підготовки)*. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова.
110. Козловський, Б., & Наконечна, О. (2024). Методологічні основи та прикладне застосування критерію χ^2 Пірсона (А. Федорчук, Ред.). У *Сучасні інформаційні технології в освіті та науці* (с. 387–395). Житомир: Вид-во ЖДУ. <https://eprints.zu.edu.ua/42425/1/106.pdf>
111. Колісник, В. М. (2017). Методичне забезпечення навчальної дисципліни технології ліків, 160–162. https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/22049/1/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8B%20%D0%B8%D0%B7%20Zbirka_2017_IK1-9.pdf
112. Коломієць, А. М., & Лазаренко, Н. І. (2016). Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3(110), 47–52.

113. Комліченко, О. О. (2013). Науково-методичне забезпечення підготовки молодших спеціалістів в контексті потреб економіки та суспільства. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*, 3(4), 270–276.

114. Кондратенко, Л. О. (2022). *Професійна рефлексія як засіб підвищення фахової компетентності педагога та саморозвитку* (метод. рек.). Суми: НВВ КЗ СОІППО.

115. Костюкевич, В. М. (2017). Педагогічний експеримент. <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8365a4e8-f305-47db-8594-782810806fe4/content>

116. Косцова, М. В. (2013). *Формування професійної рефлексії у студентів технічних спеціальностей* (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.

117. Кофанова, Ю. В. (2025). Теоретична модель рефлексивної компетентності як психологічного ресурсу професійного здоров'я викладача. В *Актуальні проблеми науки та освіти в умовах сучасних викликів* (с. 89–93). Дніпро. <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2025/11/re-09.11.2025.pdf#page=89>

118. Кравець, Л. (2012). Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*, 55, 80–86.

119. Кравців, О. (2007). Рефлексивний тренінг. *Психологія*, 3, 145–148.

120. Кравченко, І. Опитувальник рефлексивності А. Карпова. [SCRIBD]. https://www.scribd.com/document/602051460/%D0%A0%D0%B5%D1%84%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%96%D1%8F-%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B8?_gl=1*bzttmj*_up*MQ..*_ga*MTkzMzk3NTcyNi4xNzczNzU3NDA4*_ga_Z4ZC50DED6*czE3NzM3NTc0MDYkbzEkZzAkdDE3NzM3NTc0MDYkajYwJGwwJGgw*_ga_8KZ8BV0P5W*czE3NzM3NTc0MDYkbzEkZzAkdDE3NzM3NTc0MDYkajYwJGwwJGgw

121. Красільнікова, О. (2018). Компетентнісний підхід як основа філософії освіти. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*, 1, 147–156.

122. Криворучко, О. М., & Фемяк, О. А. (2024). Застосування методів проблемного навчання при підготовці докторів філософії з менеджменту. В *Актуальні проблеми освітньо-виховного процесу та шляхи їх вирішення в умовах сучасних викликів* (с. 34–39). Харків: Харків. нац. автомоб.-дор. ун-т. <https://dspace.khadi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/e084af96-9e5b-4d75-8a3b-3d3e8ddf7cf2/content>

123. *Критерій узгодженості Пірсона*. Вікіпедія. https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B9_%D1%83%D0%B7%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96_%D0%9F%D1%96%D1%80%D1%81%D0%BE%D0%BD%D0%B0

124. Крюкова, О. В. (2012). Соціальна рефлексія як складова соціального розвитку особистості. *Проблеми сучасної психології*, 16, 636–647.

125. Куєва, Л. (2016). *Формування рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки* (Дис. ... канд. пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса. <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/1444/1/Formation%20of%20the%20reflective%20.pdf>

126. Кузнякова, Т. В. (2014). Моделювання як аналітичний метод у державному управлінні. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*, 2, 49–56.

127. Кучів, О. (2021). Семінар-практикум як форма навчання суддів (В. В. Черней, С. Д. Гусарєв, С. С. Чернявський та ін. Ред.). В *Сучасний стан і перспективи розвитку юридичної освіти в Україні в умовах європейської інтеграції* (с. 47–50). Київ: Нац. акад. внутр. справ.

<https://elar.navs.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0ad5ffec-64bd-41ee-a0d9-435d7fd3cddb/content>

128. Лагода, С. О. (2022). Семінар-практикум для педагогів «Рефлексія педагога – важливий крок до самопізнання». *Урок.ОСВІТА.UA*.
https://urok.osvita.ua/materials/edu_technology/seminar-praktikum-dla-pedagogiv-refleksia-pedagoga-vazlivij-krok-do-samopiznanna/

129. Левкін, А., Левкіна, Р., & Ряснянська, А. (2021). Рефлексія як основа професійних умінь студентів. *Новий колегіум*, 3(105), 38–43.
<https://doi.org/10.30837/nc.2021.3.38>

130. Леонова, Н. С. (2013). Інтерактивні технології навчання як засіб реалізації творчих здібностей учнів. *Педагогічна майстерня*, 4(28), 2–7.

131. Лесик, А. С., & Попова, О. І. (2024). Формування рефлексивної та прогностичної компетентностей здобувачів вищої освіти у контексті змішаного навчання. *Вісник науки та освіти*, 11(29), 1305–1315.
[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10\(28\)-](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10(28)-)

132. Леськів-Бондарчук, Г. (2024). Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання до спортивно-оздоровчої роботи з людьми третього віку. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 8,
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13750343>

133. Лещук, Г., Сорока, О. & Жаркова І. (2026). Інтерактивні методи навчання як інструмент розвитку рефлексії здобувачів вищої освіти в процесі професійної підготовки. *Вісник науки та освіти*, 2(44), 2197–2209.
<https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/38539/38548>

134. Линенко, А. Ф., Куева, Л. (2012). Рефлексивна компетентність в системі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 5–6, 133–138.
<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3673/1/Linenko.pdf>

135. Литвин, А. В. (2022). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»* (практ. посібник., 3-є вид. доп.). Львів: ЛДУБЖД.

136. Литвиненко, С. А., & Ямницький, В. М. (2014). Формування рефлексивної компетентності у професійній підготовці майбутніх психологів. *Наука і освіта*, 10, 115–119. <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6743/1/Lytvynenko%2C%20Yamnytskyi.pdf>
137. Лобач, Н. В., Саєнко, М. С., & Сілкова, О. В. (2021). Рефлексійно-оцінювальна компетенція як складник професійної компетентності майбутніх лікарів. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*, 1(37), 186–192. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-28>
138. Лозенко, А. (2010). Дидактико-рефлексивні задачі як засіб формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексивних умінь у процесі дидактичної підготовки. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 32, 77–83.
139. Лук'янова, Л. Б. (2012). Тренінгові технології в освіті дорослих. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7951/1/%D0%A2%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%96%D0%BD%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D1%96%20%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97.pdf>
140. Максименко, В. П. (2013). *Дидактика: курс лекцій* (навч. посіб.). Хмельницький: ХмЦНП.
141. Маланюк, Н. (2020a). Навчально-методичне забезпечення як умова результативності освітнього процесу (на прикладі професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту). *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка*, 10(19). [https://doi.org/10.33296/2707-0255-10\(19\)-16](https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-16)
142. Маланюк, Н. М. (2020b). Інноваційні педагогічні технології у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 3(70), 113–118.
143. Малихін, О. В., Герасимова, О. І. (2015). Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої

педагогічної школи. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* (монографія). Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка.

144. Малихін, О. (2016). Гносеологічне визначення сутності моделі та процесу моделювання. *Молодь і ринок*, 9, 26–29.

145. Маляров, М., Христич, В., & Шевченко, Р. (2024). *Інноваційні технології, форми та методи здійснення освітньої діяльності в ЗВО* (курс лекцій). Харків.

146. Мамон, О. В. (2012). Формування адекватної самооцінки студентів у процесі колективної роботи з Інтернет-ресурсами. *Педагогічний дискурс*, 12, 208–213.

147. Марусинець, М. М. (2013). Рефлексивний тренінг як засіб формування професійних здатностей педагога. *Актуальні проблеми психології*. 4(9), 178–190. <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v4/i9/18.pdf>

148. Марусинець, М. Я. (2015). Педагогічні умови та засоби формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Гірська школа Українських Карпат*, 12–13, 196–198.

149. Марчук, Л. О. (2020). Тренінг для педагогічних працівників «Рефлексія – культура самопізнання». *Всеосвіта*. <https://vseosvita.ua/library/trening-dla-pedagogicnih-pracivnikiv-refleksia-kultura-samopiznanna-329815.html>

150. Маскалева, Л. А. (2019). *Психолого-педагогічні умови розвитку рефлексивності майбутніх психологів* (Дис. ... канд. психол. наук). Національна академія педагогічних наук України. Інститут психології імені Г. С. Костюка. Київ. [http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/disertaciya_maskaleva_\(1\)_1558512349.pdf](http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/disertaciya_maskaleva_(1)_1558512349.pdf)

151. Масур, Г. (2022). Поняття «модель» та «моделювання» в умовах контекстного навчання (А. С. Кобець, Ред.). У *Гуманітаристика аграрної сфери* (с. 28–30). Дніпро: ДДАЕУ. <https://dspace.dsau.dp.ua/server/api/core/bitstreams/da260c1b-a299-4492-8b26-249421b635ed/content>

152. Матвієнко, О. В., & Лозенко, А. П. (2025). Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя через інноваційні педагогічні технології та персоналізоване навчання. *Освітньо-науковий простір*, 2(9), 63–75. [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.9\(2\)/2.2025.06](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.9(2)/2.2025.06)

153. Матійків, І. М. (2006). Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 44–53.

154. Матохнюк, Л. О., & Гальчевська, Н. А. (2022). Рефлексія як системоутворювальний механізм безперервного професійного розвитку педагога. *Габітус*, 38, 20–24. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.38.3>

155. Мачинська, Н. І., & Стельмах, С. С. (2012). *Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі* (навч.-метод. посіб.). Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ.

156. Мельничук, Ю. (2016). Формування рефлексивної компетентності як педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, 2(4), 108–117.

https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/4399/1/cgiirbis_68.pdf

157. Міляєва, В. (Ред.), Бреус, Ю., Калюжна, І., Лебідь, Н., & Якименко, А. (2015). *Тренінг самопізнання* (метод. посіб.). Київ: Альфа Реклама.

158. Москаленко, О., & Петренко, Л. (2021). Педагогічний коучинг як технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів математики. *Витоки педагогічної майстерності*, (28), 111–116. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2021.28.250364>

159. Мукий, Т. В. (2015). Застосування сучасних ІКТ з метою формування індивідуальної навчальної рефлексивно-гуманістичної траєкторії розвитку учня середньої школи. *Інформаційні технології в освіті*, 22, 141–157. <https://doi.org/10.14308/ite000527>

160. Наволокова, Н. П. (2009). *Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій*. Харків: Вид. група «Основа».
161. Нагаєв, В., М. (2007). *Методика викладання у вищій школі* (навч. посіб.). Київ: Центр учбової літератури.
https://library.udpu.edu.ua/library_files/6378_01.pdf
162. Нанівська, Л. (2020). Структурно-функціональна модель формування комунікаційної компетентності майбутніх офіцерів інженерних військ: аналіз результатів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10(104), 177–188.
163. Немченко, С. (2014). Визначення поняття «рефлексія». *Молодь і ринок*, 12(119), 104–107.
164. Немченко, С. Г., Голік, О. Б., & Лебідь, О. В. (2014). *Педагогіка вищої школи* (підр. для студ. вищ. навч. закл.). Донецьк: ЛАНДОН-XXI.
165. Несторук, Н. А., & Кокоріна, Л. В. (Уклад.). (2019). *Словник педагогічних та психологічних термінів до дисциплін: «Педагогіка», «Педагогіка новаторства», «Педагогіка та психологія вищої школи», «Методика виховної роботи та основи педагогічної майстерності», «Педагогічний менеджмент»* (для здобувачів вищої освіти денної та заочної форм здобуття освіти пед. спеціальностей). Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна.
166. Нісімчук, А. С., Падалка, О. С., & Шпак, О. Т. (2000). *Сучасні педагогічні технології* (навч. посіб.). Київ: Центр «Просвпа»; Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті Укрий».
167. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (2016) (Україна). <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>
168. Огієнко, О. І., Калюжна, Т. Г., Красильник, Ю. С., Мільто, Л. О., Радченко, Ю. Л., Годлевська, К. В., & Коюбк, Ю. М. (2015). *Інноваційні педагогічні технології* (посібник). Київ.

169. Озерова, Л. (2023). Технологія проведення нетрадиційних форм навчання у закладах освіти. *Scientific research in modern conditions of instability*, 4, 110–164. <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2023-24-04-031>

170. Оксентюк, Н. В. (2008). Розвиток рефлексії як психологічного механізму формування інтелігенції у студентському середовищі. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія і педагогіка*, 11, 142–149.

171. Оліяр, М. П. (2017). Інноваційні технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 4(59), 386–390.

172. Ольхова, Н. В. (2017). Акмеологічні технології у підготовці майбутніх учителів до комунікативної діяльності. *Молодий вчений*, 6(46), 271–274.

173. Опалюк, Т. Л. (2019). *Формування соціально-рефлексійної компетентності особистості* (методичні рекомендації (для викладачів і студентів педагогічних закладів вищої освіти)). Кам'янець-Подільський: Аксіома.

174. Опачко, М. В. (2017). Моделювання у змісті підготовки педагога: теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*, 2, 19–23.

175. Остапенко, І. В. (2014). *Соціально-психологічні особливості формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів* (Дис. ... канд. психол. наук). Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709849/2/Ostapenko_dis_fin.pdf

176. Павелків, К. М. (2011). *Формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів* (Дис. ... канд. пед. наук). Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне.

<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/689/1/%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D0%BB%D0%BA%D1%96%D0%B2%20%D0%9A%D0%B0%D>

[1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20%D0%9C%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0%D1%97%D0%B2%D0%BD%D0%B0.pdf](#)

177. Павелків, Р. В. (2019). Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*, 8(37), 84–98. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-8\(37\)-84-98](https://doi.org/10.32405/2522-9931-8(37)-84-98)

178. Павлов, В. І., & Лебедєв, В. О. (2019). *Словник найбільш уживаних термінів з філософії, логіки, етики, естетики та релігієзнавства*. Харків: УкрДУЗТ.

179. Паламарчук, В. Ф., & Барановська, О. В. (2018). Педагогічні технології навчання в умовах Нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*, 3, 60–66.

180. Пащенко, Т. М. (2014). Застосування кейс-технологій у підготовці кваліфікованих робітників. *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки та перспективи*, 4, 131–144.

181. Пеньковська, Н. (2000). Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу. *Психологія і суспільство*, 2, 66–73.

182. Пернарівська, Т. (2014). Рефлексивний тренінг як засіб формування в студентів готовності до гармонізації міжособистісних відносин. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 1, 320–327. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2014.197547>

183. Петренко, Л., Мокляк, В., Ільченко, О., & Хоменко, А. (2025). Роль інноваційних технологій у підвищенні рівня медіакомпетентності майбутніх учителів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(143), 95–107. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.03/095-107>

184. Пєхота, О. М., Кіктенко, А. З., & Любарська, О. М. (2001). *Освітні технології* (навч.-метод. посіб.). Київ: А.С.К.

185. Подковко, Х. В. (2016). Інноваційні технології навчання в контексті компетентнісного підходу в освіті. *Медична освіта*, 1, 41–43.

186. Поляновська, О. Р. (Ред.) та ін. (2022). *Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта*. Хмельницький: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

187. Пометун, О. І., & Пироженко, Л. В. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання* (наук.-метод. посіб.). Київ: А.С.К.

188. Поскрипко, Ю. А., & Данченко, О. Б. (2019). Компетенція і компетентність: консенсус. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 3(55), 117–127. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2019-55-117-127>

189. Приймас, Н. В., Павелко, В. В., Бешок, Т. В., Данік, В. П., & Лясківська, Н. А. (2022). *Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта*. Кременець: Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка. https://kogpa.edu.ua/images/main_dir/OPP/2022/bak/%D0%9E%D0%9F%D0%9F%D0%9F%D0%BE%D1%87%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%202022-2026.pdf

190. Притулик, Н. В. (2015). Формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі опанування теорії та методики виховання. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*, 1, 342–349.

191. Приходько, В. В., Малий, В. В., Галацька, В. Л., & Мироненко, М. А. (2005). *Словник термінів і понять з педагогіки вищої школи* (посіб.). Дніпропетровськ.

192. Про інноваційну діяльність. Закон України № 40-IV (2002) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>

193. Про освіту. Закон України № 2145-VIII (2017) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

194. Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. Положення № 522 (2000) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#Text>
195. Прокопенко, І. Ф. (2018). *Педагогічні технології в підготовці вчителів* (навч. посіб., 3-є вид. допов. і переробл.). Харків: ХНПУ.
196. Раскалінос, В. (2011). Рефлексивна компетентність як складова професійної характеристики майбутнього фахівця. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 4(1), 176–182.
197. Раскалінос, В. М. (2014). Використання рефлексивних задач у формуванні рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 115, 205–207.
198. Раскалінос, В. М. (2015). Ефективність формування рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки. *Постметодика*, 2(121), 38–42.
199. Ребенок, В. М. (2016). Інноваційні технології: суть, ознаки, особливості. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*, 34, 34–41.
200. Ревенко, І. В. (2023). Методологічні підходи до формування емпатійно-рефлексивної культури майбутніх учителів мистецької освітньої галузі. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 60, 128–140. <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2023.60.09>
201. Резунова, О. С. (2024). Розвиток навичок рефлексії як необхідного компонента самоефективного здобувача вищої освіти. *Вісник науки та освіти. Серія: Філологія, Серія: Педагогіка, Серія: Соціологія, Серія: Культура і мистецтво, Серія: Історія та археологія*, 8(26), 1136–1144. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8\(26\)-1136-1144](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8(26)-1136-1144)
202. Рейс, Т. Т., & Максютובה, О. В. (2024). *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*, 1(36), 160–171.

203. Рибалка, В. В. (2016). *Словник із психології та педагогіки обдарованості* (термінологічний словник). Київ, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

204. Різник, В. В. (2008). Теоретичні основи науково-методичного забезпечення професійної підготовки студентів економічних спеціальностей в умовах входження України у світовий освітній простір. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*, 16, 193–195.

205. Рогульська, О. (2023). Метод проектів як ефективна технологія навчання у ЗВО. In *Information and innovative technologies in education in modern conditions* (230–232). Varna, Bulgaria.

206. Розвиток сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року. Стратегія № 526-р (2019) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80#Text>

207. Розкошна, О., & Соколовська, С. (2019). Актуальність осучаснення інтерактивних методів навчання в процесі вивчення дисципліни «Менеджмент». *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 9, 59–69.

208. Романова, Ю. (2016). Шляхи оптимізації ціннісної складової професійного мислення студентів-психологів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 145–154.

209. Руденко, А. В. (2022). Теоретичні аспекти проблеми рефлексивно-прогностичної компетентності особистості. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*, 1(23), 202–210. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-1-23-24>

210. Руденко, Л. А., & Лашта, Р. Б. (2023). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 90, 124–128. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.21>

211. Руденко, Л. М., & Григоренко, Т. В. (2019). Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). *Актуальні*

питання корекційної освіти (педагогічні науки), 13, 219–232.
<https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-13.219-232>

212. Савенкова, Л. О. (2008). *Словник педагогічних термінів*. Київ: Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана.
https://4vpupo.org.ua/download/metod_probl/pedslovnyk.pdf

213. Савченко, В. Г., & Андрюшина, Л. Л. (2019). Традиційні та інноваційні педагогічні технології у вищій школі (навч. посіб. для здоб. II і III ступенів вищої освіти). Дніпро: «Візіон».

214. Савченко, О. В. (2014). Когнітивний рівень аналізу рефлексивної компетентності особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 1(1), 85–91.

215. Савченко, О. В. (2016a). Рефлексивна компетентність як важливий фактор організації системи рефлексивного досвіду на особистісному рівні. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 1(1), 98–105.

216. Савченко, О. В. (2016b). *Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики* (монографія). Херсон: ПП Вишемирський В. С.

217. Савченко, О. Я. (2002). *Дидактика початкової школи* (підруч. для студ. пед. факультетів). Київ: Генеза.

218. Савчин, М. В., & Василенко, Л. П. (2005). *Вікова психологія* (навчальний посібник). Київ: Академвидав. <https://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/Savchyn-Vikova-psykholohiia-.pdf>

219. Світлорусова, А. В. (2009). *Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Академія педагогічних наук України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ.
https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1211/1/%D0%A1%D0%92%D0%84%D0%A2%D0%9B%D0%9E%D0%A0%D0%A3%D0%A1%D0%9E%D0%92%D0%90_%D0%90.%D0%92._%D0%B0%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%84..pdf

220. Семенова, А. В. (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса: Пальміра.

221. Сенчина, Н. Г. (2021). Рефлексивний тренінг як метод розвитку педагогічної рефлексії вчителя в системі післядипломної освіти. У *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики* (с. 39–43). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень».

http://reposit.sc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/14497/1/pcenter.kharkiv_%D0%BE%D0%BA%D1%82%D1%8F%D0%B1%D1%80%D1%8C_2021.pdf#page=39

222. Сердюк, Г. (2023). Педагогічні умови розвитку дослідницької компетентності вчителя української мови і літератури ліцею. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2(68), 253–259. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/68-2-37>

223. Синявський, В. В., & Сергєєнкова, О. П. (Авт.-уклад), Побірченко Н. А. (Ред.). (2007). *Психологічний словник*. Київ: Науковий світ.

224. Сипченко, О. (2019). Формування загальних компетентностей майбутніх викладачів засобами інноваційних технологій в освітньому середовищі ЗВО. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : колективна монографія за наук. ред. проф. Гаврілової Л. Hameln, Germany: InterGING, 180–195.

225. Соловей, Т. В., & Чайковський, М. Є. (2013). Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 1(7), 220–224.

226. Сорока, О., Лещук, Г., & Петришин, Л. (2026). Рефлексія та професійна комунікація як ключові вектори фахової підготовки здобувачів вищої освіти соціального профілю. *Social Work and Education*, 13(1), 187–197. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.26.1.13>

227. Староста, В. І., & Шикітка, Г. М. (2023). (Упоряд.). *Термінологічний словник основних понять з педагогіки та інформаційно-комунікаційних технологій* (навч.-метод. посіб.). Ужгород: ДВНЗ «УжНУ». <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ebc7df52-0ebd-4409-8e8e-fe5788473316/content>
228. Степаненко, В. (2025). Особливості формування рефлексивної компетентності у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Ввічливість. Humanitas*, 6, 230–238. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.6.28>
229. Стинська, В. В. (2022). *Методика викладання у вищій школі* (навч. посіб.). Івано-Франківськ. <https://lib-repo.pnu.edu.ua/bitstream/123456789/15340/1/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BD%D0%B0%20%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82.pdf>
230. Стрілець, С. І. (2012). *Інноваційні педагогічні технології у вищій школі* (навч.-метод. посіб.). Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка.
231. Стрілець, С. І. (2013). Теоретико-методичні засади підготовки вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*, 2 (3), 125–130.
232. Стрілець, С. І., & Запорожченко, Т. П. (2019). *Формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій* (монографія). Чернігів: Десна Поліграф.
233. Супрун, М. О. (2018). *Педагогіка* (підруч. для духовних і світських закл. освіти). Київ: КДА.
234. Сусло, Л. (2024). Інноваційні технології формування безпекової компетентності в здобувачів вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 1, 73–80.

235. Сущенко, О. Г. (2012). Підготовка майбутніх педагогів до рефлексивної професійної діяльності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 22(257), 293–298.

236. Теплицька, А. О. (2015). Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 6, 181–191.

237. Терещук, В. І., Ільченко, А. М., & Семенишина, І. В. (2023). Інноваційні технології навчання у закладах вищої освіти. *Академічні візії*, 16. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7639008>

238. Тєлєжкіна, О. О. (2016). Застосування методів технології розвитку критичного мислення у викладанні фахової української мови. У *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ* (с. 207–210.). Київ: КНЕУ.

https://kneu.edu.ua/userfiles/Department_of_International_Economics_and_management/Strategij.pdf

239. Тімченко, О. В. (Ред.). (2010). *Екстремальна та кризова психологія: термінологічний словник*. Харків: ХНАДУ, НУЦЗУ.

240. Ткачук, С., & Вітрук, Р. (2025). Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів у закладах передвищої фахової освіти. У *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору: світовий і вітчизняний вимір* (с. 117–120). Львів: ЛНУ імені Івана Франка. <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/11/Zbirnyk-tez.pdf#page=117>

241. Токарева, Н. М. (2013). *Основи педагогічної психології* (навч.-метод. посіб.). Кривий Ріг.

242. Токарева, Н. М. (2019). Розвивальний потенціал рефлексії: теоретичний дискурс. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*, 9, 71–78.

243. Третьак, О. М., & Міщєня, О. (2020). Педагогічна рефлексія у контексті професійної компетентності майбутнього вчителя початкової

- школи, фахівця з інклюзивної освіти. *Інноватика у вихованні*, 1(11), 144–152.
<https://doi.org/10.35619/iiu.v1i11.261>
244. Туманова, Ю. В. (2022). Сутність методу моделювання як науковий процес пізнання. In *Scientific Research and Innovation* (р. 242–244). Dnipro: FOP Marenichenko V.V. <https://www.ndekc.lviv.ua/pdf/10.pdf#page=242>
245. Ульяніч, І. В. (2009). Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*, 2, 49–51.
246. Умінська, А. П. (2017). *Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки* (Дис. ... канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. https://eprints.zu.edu.ua/24421/1/dys_Uminska.pdf
247. Федірчик, Т. Д., & Білоус, О. В. (2023). Формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі проходження педагогічної практики. *Інноваційна педагогіка*, 59, 175–180.
<https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.37>
248. Фіцула, М. М. (2002). *Педагогіка* (навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. осв.). Київ: Видавничий центр «Академія».
249. Форми організації навчального процесу у вищій школі (лекція). https://learn.ztu.edu.ua/pluginfile.php/402213/mod_resource/content/1/%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F%202.pdf
250. Харченко, Л. Г. (2022). Особливості формування рефлексивної компетентності в процесі фахової підготовки соціального працівника. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 1(349), 87–95. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1\(349\)-2-87-95](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-87-95)
251. Хващевська, О. О. (2017). Сучасні педагогічні технології в навчанні молодших школярів. *Молодий вчений*, 9.2(49.2), 20–24.
252. Хміль, І. Ю., & Сергієнко, Т. В. (2023). Педагогічні технології організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2(56), 155–158.

253. Хом'юк, І. В., Петрук, В. А., & Голюк О. А. (2020). *Інноваційні технології в освітньому процесі* (монографія). Вінниця: ВНТУ.
254. Хомуленко, Б. В. (2014). Шляхи та засоби розвитку рольової структури особистості психолога. *Збірник наукових праць. Серія: Психологічні науки*, 2.12(103), 184–190.
255. Цегельник, Т., Брюховецька, І., & Мізюк, В. (2025). Розвиток самостійності та ініціативності студентів у процесі навчання у вищій школі. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(9), 166–172.
<https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i9-022>
256. Цибя, В. Я. (2008). Проблема рефлексії в аналітичній традиції: натуралістичне тлумачення. *Практична філософія*, 4, 215–226.
257. Цуканова, Н. (2025). Формування педагогічної рефлексії майбутніх учителів початкових класів як умова розвитку готовності до інноваційної діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 220, 307–310.
<https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-307-310>
258. Чала, Ю. М., & Шахрайчук, А. М. (2018). *Психодіагностика* (навч. посіб.). Харків: НТУ «ХП».
259. Чаплак, Я. В., & Чуйко, Г. В. (2021). Рефлексія як метакогнітивний феномен психології. *Psychological journal*, 7(10), 35–47.
<https://doi.org/10.31108/1.2021.7.10.4>
260. Чернець, Т. Ю., Мисула, М. С., Руда, М. М., Кавецька, Н. А., & Мудра, У. О. (2025). Педагогічна рефлексія як чинник професійного розвитку викладача закладу вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 23.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17374828>
261. Черноусова, Е. А. (2012). Моделювання як педагогічний феномен. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 15 (250), 161–170.
262. Чехратова, О. А. (2019). Самооцінювання навчальних досягнень студентів – майбутніх викладачів в умовах навчальної автономії. *Інноваційна педагогіка*, 2(12), 194–198. <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.44>

263. Чичков, А. Г., Башкеєва, О. М., & Патеріло, О. М. (Уклад.). (2014). *Словник-довідник з курсу «Філософії» для студентів 2, 3, 4 курсів усіх спеціальностей денної та заочної форм навчання*. Дніпропетровськ: ДВНЗ УДХТУ.

264. Шаовей, М. (2017). Методика формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2(115), 62–67.

265. Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор.

266. Швачич, Г. Г., Толстой, В. В., Петречук, Л. М., Іващенко, Ю. С., Гуляєва, О. А., & Соболенко, О. В. (2017). *Сучасні інформаційно-комунікаційні технології* (навч. посіб.). Дніпро: НМетАУ. https://nmetau.edu.ua/file/ikt_tutor.pdf

267. Швидун, Л., & Виноградова, О. (2025). Професійний розвиток педагогів засобами тренінгових технологій. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 157–162. <https://doi.org/10.32782/apv/2025.1.22>

268. Шилько, Ю. А., & Назаренко, І. В. (2022). Рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкової школи (М. Л. Komarytskyu, Ред.). *Modern research in world science* (p. 649–653). Lviv, Ukraine. <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2022/07/MODERN-RESEARCH-IN-WORLD-SCIENCE-10-12.07.22.pdf>

269. Шинкарук, В. І. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

270. Шпичак, І. П. (2020). Професійна рефлексія педагога: умови формування та особливості розвитку. In *Theoretical foundations for the implementation and adaptation of scientific achievements in practice* (301–304). Helsinki, Finland. <https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=wIUHEAAAQBAJ&oi=fnd&p>

[g=PA301&dq=info:QGeAY_2FNugJ:scholar.google.com/&ots=hCXFbNN6Yn&sig=EqynD_aSbFKb3UaA1OgIKRyNMz8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://scholar.google.com/&ots=hCXFbNN6Yn&sig=EqynD_aSbFKb3UaA1OgIKRyNMz8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

271. Щеглова, О. (2011). Рефлексія у структурі самосвідомості студентів-психологів. *Молода наука-2011*, 3, 293–296.

272. Ягупов, В. (2023). Термінологічні проблеми визначення інноваційних педагогічних технологій: методологічний аспект. *Військова освіта*, 1(47), 343–356.

273. Яковець, Н. І. (Ред.), & Аніщенко, О. В. (2007). *Сучасні педагогічні технології: курс лекцій* (навч. посіб.). Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя.

274. Янкович, О. (2006). Технологія організації успішної діяльності у системі педагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 4, 34–38.

275. Янкович, О. І. Силабус курсу «Технології успішної діяльності». https://tnpu.edu.ua/navchannya/sylabusy/bakalavr/fpp/Tehnologii_uspischnoi_diyalnosti.pdf

276. Янкович, О., Беднарек, Ю., & Анджеєвська, А. (2015). *Освітні технології сучасних навчальних закладів* (навч.-метод. посіб.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка.

277. Янкович, О., Винничук, С., Луцків, В., Кузьма, І., & Винничук, О. (2025). Підготовка майбутніх учителів до розвитку успішної особистості учнів у закладах загальної середньої освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, Серія: Психологія, Серія: Медицина*, 3(49), 1048–1059. [HTTPS://DOI.ORG/10.52058/2786-4952-2025-3\(49\)-1048-1059](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3(49)-1048-1059)

278. Яструб, О. О. (2023). Інноваційні технології формування в майбутніх учителів початкової школи громадянської компетентності. *Інноваційна педагогіка*, 59, 189–193. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.40>

279. Яцик, Т. О., & Степанюк, В. В. (2022). *Словник коротких термінів з педагогіки*. Луцьк: ФОП Мажула Ю. М. <http://lpc-dspace.org.ua/bitstream/123456789/509/1/1%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0%20%281%29.pdf>
280. Яцюк, Н. О. (2018). Аналіз сучасних досліджень рефлексії. *Психологія: реальність і перспективи*, 11, 201–208.
281. Abdulloev, J. (2025). The role and significance of reflective pedagogical approaches in the professional training of future teachers. (2025). *Eureka Journal of Education & Learning Technologies*, 1(2), 9–24. <https://eurekaooa.com/index.php/2/article/view/106>
282. Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2005). Promoting Reflection in Learning: a Model. *Reflection: turning experience into learning*, 18–40. https://corepractice-linlithgowacademy.co.uk/_documents/%5B1090441%5DREFLECTION__TURNING_EXPERIENCE_INTO_LEARNING.pdf
283. Lalor, J. Lorenzi, F. & Rami, J. (2014). Developing professional competence through assessment: constructivist and reflective practice in teacher-training. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 45–66.
284. Lichtenberger-Majzikné, K., & Fischer, A. (2017). The Role of Feedback in Developing Reflective Competence. *Practice and Theory in Systems of Education*, 12, 119–127.
285. Savchenko, O. V. (2016). The formation level of the components of the reflective experience as a factor of the students' educational success. *Psychological Prospects*, 28, 269–282.
286. Syzdykova, G., Zhampeissova, G., & Janabekova S. (2024). Developing students' reflection skills through the integration of problem-based learning and the method of building algorithms. *Bulletin of Abai KazNPU. Series of Physical and Mathematical sciences*, 3(87), 95–105. <https://doi.org/10.51889/2959-5894.2024.87.3.008>

287. Viáfara, J. J. (2007). Student teachers' learning: the role of reflection in their development of pedagogical knowledge. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 9, 225–242. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322230194019.pdf>

288. Voinea, M., Cioloca, A. M. & Sițoiu, A. (2025). Pre-service Teachers' Perception regarding Reflective Competence. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 17(3), 50–83. <https://doi.org/10.18662/rrem/17.3/1013>

ДОДАТКИ

Додаток А

Класифікації інноваційних педагогічних технологій

(Систематизовано автором, на основі опрацювання наукових джерел:
 Андрійчук, & Власенко, 2024; Бандура, 2020; Бартків, Дурманенко, &
 Дурманенко, 2023; Подковко, 2016; Рейс, & Максютіва, 2024;
 Савченко, & Андрюшина, 2019; Хом'юк, Петрук, & Голюк, 2020)

Дослідники	Види
Т. Андрійчук, Р. Власенко	– мережеві – призначені для виконання, розміщення, перевірки навчальних завдань, спілкування викладача зі здобувачами вищої освіти. Форми мережевої комунікації: електронна пошта, відео конференція. Платформи для відеоконференцій: Google Meet, Skype, Zoom. Сервіси: Google Hangouts, Google Drive, Google Forms, Google Docs, YouTube; – інтерактивні – це педагогічні прийоми під час яких здобувачі вищої освіти постійно взаємодіють (технології кооперативного навчання, колективно-групові технології, технології моделювання ситуацій, технології вирішення дискусійних питань); – ігрові – навчання здійснюється в процесі включення здобувачів у навчальну гру. Види ігор: виховні, пізнавальні, розвиваючі; творчі, репродуктивні, продуктивні; тренувальні, навчальні, узагальнюючі; – мультимедійні – передбачають створення мультимедіа-продуктів: карт, відеороликів, картинок, фільмів, презентацій у таких програмах: OpenShot, Power Point, Microsoft Clipchamp, Adobe Premiere, iMovie, Videopad Editor, Google Slides, Piktochart (Андрійчук, & Власенко, 2024, с. 8–11)
Л. Андрюшина, В. Савченко	– креативні – сократичний діалог, евристичне навчання; – інформаційні – дистанційні, мережеві, комп'ютерні, мультимедіа; – ігрові – рольові ігри, ділові ігри, операційні, імітаційні, «діловий театр»; – психодрама і соціодрама; – особистісно-орієнтованої освіти; – проєктні; – етапно-блокова організація навчання; – блочно-модульна система; – кейс-технологія; – етнопедагогічні;

	– коучинг; – тренінги; – діалогове, моделююче, контекстне, пошуково-дослідне, рефлексивно-творче навчання; – колективні та групові способи навчання (Савченко, & Андрюшина, 2019, с. 41, 43)
Л. Бандура	– за способом підготовки (потребують попередньої підготовки: інформаційно-комунікаційні, модульно-рейтингові, модульне навчання, проєктні; не завжди потребують попередньої підготовки: проблемні, ділові, рольові ігри, «Асоціативний куш», «Дебати», «Мозковий штурм»); – за способом виконання (розмовні: дебати, рольові ігри, групові обговорення, «Мозковий штурм»; технічні: інформаційно-комунікаційні, модульно-рейтингові, проєктні; творчі: практичний експеримент, ігри-драматизації, тренінг, сюжетно-рольові ігри; проєктні) (Бандура, 2020, с. 183)
О. Бартків, Є. Дурманенко, О. Дурманенко	– інтерактивні – технології колективно-групового, кооперативного навчання, ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань; – інтеграційні – сукупність методів і прийомів, які орієнтовані на види інтеграції різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, технологій, тем, міжпредметних знань і вмінь; – ігрові – використання гейміфікації задля активізації освітнього процесу та його учасників; – креативного та критичного мислення спрямовані на розвиток творчих здібностей та мислення; – дистанційного навчання – ТВ-, кейс-, змішані технології; – скрайбінг (автоскрайбінг) – сукупність методів доступної розповіді про цікаве та складне; – діалогові – сукупність форм і методів навчання, які ґрунтуються на діалоговому мисленні та сприяють розвитку комунікативних умінь і навичок; – портфоліо – для діагностики рівня навчальних досягнень; – інформаційно-комп'ютерні – мультимедійні технології – сукупність прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання, передавання аудіовізуальної інформації, через поєднання в одному програмному продукті тексту, графіки, аудіо- та відеоінформації, анімації, відеофільми, відео-

	енциклопедії; мережеві технології – використання в освітньому процесі мережі Інтернет за допомогою Facebook, електронної пошти, Viber, Instagram, Telegram; хмарні технології (Cloud technologies) – сервіс, який дає змогу віддалено використовувати засоби обробки і зберігання даних; – SMART-технологія – націлена на удосконалення навичок формулювання розумних цілей (Бартків, Дурманенко, & Дурманенко, 2023, с. 100)
О. Голюк, В. Петрук, І. Хом'юк	– технології групової навчальної діяльності; – індивідуалізації процесу навчання; – особистісно-зорієнтованого та проектного навчання; – ігрові; – дослідницькі; – інтегровані; – мультимедійні; – мережеві технології навчання (Хом'юк, Петрук, & Голюк, 2020, с. 74)
О. Максютובה, Т. Рейс	– мультимедійні програмні засоби; – системи дистанційного та електронного навчання; – офісне та спеціалізоване програмне забезпечення; – електронні підручники, посібники; – Інтернет-технології; – штучний інтелект (ШІ); – віртуальна та доповнена реальність; – ігрифікація; – мобільні технології (Рейс, & Максютובה, 2024, с. 163–164)
Х. Подковко	– інтегральні – створення умов для самореалізації здобувачів вищої освіти, завдяки формуванню знань про об'єкт, який є предметом вивчення; – розвивального навчання – розвивають творче мислення, формує здібності до саморозвитку, самовдосконалення, самостійного навчання; – проблемного навчання – мають на меті розв'язання проблем задля використання отриманих знань у практичній діяльності; – структурно-логічні – передбачають поетапну реалізацію освітнього процесу, побудову алгоритмів, схем; – особистісно-орієнтованого навчання – надають можливість виявити здібності, самостійність мислення; – case-study – метод, який передбачає розв'язання

	ситуацій та проблемно-ситуативний аналіз; – диференційованого навчання – формування в здобувачів вищої освіти вміння вчитися; – дистанційного навчання – організація освітнього процесу, який ґрунтується на самостійному навчанні здобувачів вищої освіти, комунікації з викладачем на відстані; – ігрові – організація освітнього процесу за запропонованим сценарієм; – тренінгові – передбачають вирішення практичних завдань за алгоритмом; – інформаційні комп’ютерні – методи й технічні засоби збирання, опрацювання, збереження інформації; – інтерактивні – мають на меті залучення всіх здобувачів вищої освіти до процесу пізнання, обмін ідеями, пропозиціями, думками; – проєктні – способи досягнення мети через детальну розробку проблеми та отримання в кінці матеріального результату; – гуманістичного навчання – виховання свідомих громадян, патріотів на засадах демократизації та гуманізації освітнього процесу; – модульно-рейтингового навчання – формування в здобувачів вищої освіти самоосвітньої компетентності; – навчання як дослідження – формування навичок дослідницької роботи (Подковко, 2016, с. 42–43)
--	--

Додаток Б

Макроструктура різних видів занять, проведених у ЕГ
*(Упорядковано автором, на основі опрацювання наукових джерел:
 Желанова, 2015, с. 56–64; Стинська, 2022, с. 64–67, 70)*

Тип заняття	Основні етапи
Проблемна лекція	1. Цілепокладання – окреслення цілей та їх узгодження зі здобувачами вищої освіти. 2. Мотивація діяльності – створення ситуації новизни, невідомості, інтересу. 3. Постановка проблеми – створення проблемної ситуації. 4. Аналіз та обговорення проблеми – координація та організація групової дискусії. 5. Розв’язання проблеми – аналіз та корекція проєктувальної діяльності здобувачів вищої освіти. 6. Рефлексивно-аналітичний підсумок – оцінка ступеню вирішення проблеми, антиципація подальших дій
Лекція-пресконференція	1. Повідомлення теми. 2. Надання здобувачам вищої освіти запитань у письмовій формі. 3. Сортування та впорядкування запитань. 4. Виклад матеріалу лекції, під час якого здійснюється пошук відповідей на запитання. 5. Колективний аналіз відповідей
Рефлексивно-зорієнтована лекція	1. Встановлення меж між знанням й незнанням, з’ясування причин ускладнень та протиріч. 2. Колективна критика позицій та їх корекція. 3. Окреслення шляхів розв’язання проблеми. 4. Перепроектування дії. 5. Вихід з рефлексії в діяльність. 6. Ускладнення діяльності. 7. Аналіз ступеня вирішення проблеми через Я-висловлювання. 8. Визначення подальших перспектив засобами рефлексивно-антиципаційного механізму
Лекція із заздалегідь запланованими помилками	1. Цілепокладання 2. Попередження здобувачів вищої освіти про наявність помилок у тексті лекції, активізація їхньої уваги. 3. Виклад теоретичного матеріалу з наявними помилками. 4. Через проблемні запитання, стимулювання мисленнєвої діяльності майбутніх педагогів. 5. Виступ у ролі експертів здобувачів вищої освіти.

	6. Визначення помилок під час групового обговорення. 7. Аналіз допущених помилок
Семінар-тренінг	1. Постановка проблеми. 2. Актуалізація особистісного досвіду. 3. Формування поведінкових шаблонів, моделювання способів дій та поведінки. 4. Переніс способів дій у реальні професійні ситуації, усвідомлення нового досвіду, зміна установок, поведінки та стереотипів
Семінар-бесіда	1. Повідомленням завдань заняття. 2. Актуалізація основних понять. 3. Проведення бесіди. 4. Оцінювання здобувачів вищої освіти. 5. Підведення підсумків. 6. Оцінка та рефлексія ефективності проведення заняття
Семінар-дискусія	1. Індивідуальне вивчення проблеми здобувачами вищої освіти протягом 5 хвилин та підготовка запитань. 2. Створення пар і обговорення в парах проблем протягом 10 хвилин. 3. Об'єднання пар у малі підгрупи з 4–6 осіб, які аналізують проблему протягом 20 хвилин. 4. Аналіз та рефлексія результатів обговорення під час загально-групової дискусії
Семінар-«мозковий штурм»	1. Формулювання проблеми, яка є предметом розгляду та потребує розв'язання. 2. Окреслення головних завдань для пошуку рішення. 3. Визначення умов групової роботи. 4. Встановлення основних правил пошуку розв'язання проблеми. 5. Формування декількох робочих груп у складі трьох–п'яти осіб, визначення їхніх завдань. 6. Тренувальний етап – прояв творчості та ініціативи здобувачів вищої освіти, формування навичок швидкого пошуку відповідей на проблемні запитання; розвиток співробітництва; створення атмосфери змагальності. 7. Продукування ідей у всіх робочих групах до повного їх вичерпання. Фіксування головних положень експертами груп. 8. Оцінка й відбір найкращих ідей експертами, на основі критеріїв оцінки висунутих ідей. 9. Повідомлення результатів «Мозкового штурму». 10. Рефлексія та обговорення результатів роботи груп.

	11. Оцінка та обґрунтування найкращих ідей. 12. Публічний захист найкращого варіанту розв'язання проблеми. 13. Ухвалення колективного варіанту рішення. 14. Надання рекомендацій стосовно впровадження найкращої ідеї в практику
Семінар-«Карусель»	1. Поділ групи здобувачів вищої освіти на підгрупи, відповідно до кількості запитань, які потребують розгляду під час семінару. 2. Обрання керівника групи, отримання запитання. 3. Отримання завдання для підгруп, його обговорення, фіксація головних тез відповідей (до 3 хв.) (зазначені ідеї на аркуші паперу залишаються на робочому місці підгрупи весь час семінару). 4. Переміщення підгруп на робоче місце чергової підгрупи по сигналу викладача семінару. 5. Ознайомлення здобувачів вищої освіти із записаним варіантом розв'язку проблеми іншими учасниками груп, доповнення їх своїми ідеями. 6. Повернення до своїх робочих груп, після проходження повного кола. 7. Узагальнення та аналіз керівниками підгруп відповідей. 8. Доповідання керівниками підгруп по черзі викладачу щодо результатів вивчення питання. 8. Підведення підсумків, рефлексія виконаної роботи

Додаток В

Електронний рефлексивний щоденник, який вели
здобувачі вищої освіти ЕГ**РЕФЛЕКСИВНИЙ ЩОДЕННИК****з педагогічної практики майбутнього вчителя початкової школи****Загальні відомості**

Прізвище, ім'я практиканта: _____

Заклад загальної середньої освіти: _____

Клас: _____

Термін практики: _____

Керівник практики: _____

ЩОДЕННІ ЗАПИСИ

День _____ Дата: _____

1. Тема та короткий опис педагогічної діяльності

Який урок проводився? Які виховні або позакласні заходи здійснювалися?

2. Мета уроку / діяльності

(Навчальна, розвивальна, виховна)

3. Хід уроку та діяльність молодших школярів

Які методи та форми роботи використовувалися? _____

Чи були учні активними? _____

Чи вдалося реалізувати заплановане? _____

Чи підтримувалася дисципліна? _____

Чи вдалося раціонально використати час? _____

Чи використовувалася наочність, інноваційні технології, дидактичні матеріали? _____

Що було найбільш ефективним? _____

Як підтримували мотивацію дітей? _____

Як реагували на помилки учнів? _____

Чи враховувалися індивідуальні особливості молодших школярів? _____

Які форми оцінювання застосовувалися? _____

Чи отримали учні зрозумілий зворотний зв'язок? _____

Чи досягнуто мету уроку? _____

4. Позитивні моменти

Що вдалося найкраще? _____

Які технології, методи та прийоми роботи були ефективними? _____

5. Труднощі та проблемні ситуації

Що викликало складнощі? _____

Чому? _____

6. Емоційна рефлексія

Мій настрій під час уроку: _____

Атмосфера в класі: _____

Реакція учнів: _____

7. Тижнева рефлексія

Мої професійні досягнення за
тиждень: _____

**Основні
труднощі:** _____

Співпраця з наставником (отримані поради): _____

Робота з батьками (за наявності): _____

**Завдання для професійного зростання на наступний
тиждень:** _____

8. Професійні висновки

Чого я навчилася/навчився? _____

Які навички вдосконалюю? _____

Що зміню або покращу наступного разу? _____

9. Підсумкова рефлексія (після завершення проходження практики)

Найбільші професійні досягнення: _____

Труднощі, які вдалося подолати: _____

Які компетентності сформовано: _____

Над чим потрібно працювати надалі: _____

Загальні враження від педагогічної практики: _____

Підпис практиканта _____

Дата _____

Додаток Д

**Педагогічні ситуації (кейси), запропоновані для рефлексивного
аналізу здобувачам вищої освіти ЕГ**

*(Систематизовано автором, на основі опрацювання наукових джерел:
Желанова, 2015; Каплінський, 2015)*

Перший клас. Урок рідної мови. Сергій дуже збуджений, веселий. Увага на уроці відсутня, мої неодноразові традиційні зауваження не дають позитивного результату, хлопчик заважає іншим дітям. Я роздратована. Думаю: «Поставити його в кут чи ні?» і строго звертаюся до хлопчика: «Сергію! Встань! Вийди сюди!» (Поки він іде – змінюється в обличчі, дивиться на мене з переляком). У цей момент мені стало якось недобре: «Що ж я зробила? Якщо я його ображу, завтра він до школи не захоче йти!» Підійшов до мене й дивиться в очі. Ми дивимося один на одного мовчки. І ми один одного зрозуміли. А це – головне. Усе інше приходить саме по собі. Я звертаюся до дітей, імпровізую: «Діти! Сергій хоче нагадати нам про те, як необхідно сидіти на уроках мови. Давай, Сергію, допоможи мені». Потім уже звертаюся до всього класу: «Сядьте, як Сергій нам радить». Клас притих. Сергій теж сидить тихо. Урок продовжується. Сергій уважно й радісно працює разом з усіма.

Іде урок у першому класі. Учителька питає: «Діти, перед вами дві картинки. На одній – легкова машина, на іншій – вантажна. Скажіть, як називаються марки цих машин?». Тут же злітають руки. Піднімається один хлопчисько: «Маргарито Петрівно, а який двигун стоїть на цих машинах – карбюраторний чи дизельний?». На вчительку було шкода дивитися, її обличчя покрилося плямами: «Питання ставлю я, а ти повинен відповідати на них. Якщо не знаєш, то не піднімай руку!».

Таня, новенька, яку четвертокласники прозвали «Лялечка», екс-чемпіонка світу з гімнастики, незлюбила класного керівника Олену Михайлівну з першого погляду. Невдовзі Лялечка в класі стала лідером. Це не подобалось вчительці. Сьогодні Олена Михайлівна запросила всіх учнів додому на свій день народження, як це було щороку.

— У мене також сьогодні день народження,— сказала Лялечка, — Я всіх вас також запрошую і на ту саму годину.

Ваші подальші дії на місці класного керівника?

Віра Сергіївна, класний керівник 4-Г, щоб знати, що відбувається в класі без неї, призначила Галинку стежити за учнями і розповідати їй про все. Коли Віра Сергіївна захворіла, студентку-практикантку Лесю Петрівну призначили виконувати обов'язки класного керівника. Після уроків до неї підійшла Галинка і почала розповідати про все і про всіх.

Як діяти Лесі Петрівні?

Перевірка домашнього завдання пройшла нормально. У доброму настрої вчителька Галина Іванівна назвала нову тему. Але коли відвернулася до дошки, щоб її записати, хтось з третьокласників раптом різко і голосно свиснув за її спиною.

Як вчинити вчительці?

Студентка-практикантка Світлана Андріївна на уроці з української мови пояснює новий матеріал. Раптом помічає, що двоє другокласників граються. Як їй реагувати?

З наочними посібниками, журналом і чималим зошитом, де слово в слово був записаний весь урок, Ірина Петрівна вперше в житті переступила поріг класу як учителька. Не пам'ятала, як промовила звичайне: «Добрий день. Сідайте». Тільки чудово запам'ятала той жах, який охопив її від гудіння, що раптом сповнило кімнату. Так, так, гудіння! Здавалось, воно лунало звідусюди: від стін, вікон, навіть від стелі. Ще не розуміючи, у чому справа, молода вчителька оголосила тему. Гудіння посилилось, а чийсь басок промовив: «Двадцять разів уже чули...» Ірина Петрівна придивилась до учнів і здогадалась: це гули вони. Гули, не розтуляючи ротів, манірно склавши руки на парті.

Що вдіяти вчительці?

Вас призначили в 4-А на місце надзвичайно авторитетного класного керівника. Ніна Іванівна пішла у декретну відпустку. Приходите на першу виховну годину. Повертаєтесь до дошки, щоб написати тему виховної бесіди, і раптом відчуваєте, що хтось поцілів Вам з рогачки в потилицю...

Як Вам діяти?

Директор Вас попереджав: «Будьте готові до сюрпризу у Вашому 3-Б. Вони всіх нових учителів випробовують». Відчиняєте двері класу, в який Вас призначили класним керівником, і перед очима постає картина: від дверей до учительського столу вистелена доріжка з верхнього одягу третьокласників. Ваші подальші дії.

Як завжди, заходжу до класу, вітаюсь, запитую:

— Хто відсутній?

А, між іншим, і так бачу, що двох немає – найнедисциплінованіших. «Ну добре, хоч сьогодні відпочину»,— подумала я. Але тут двері розчинилися, і до класу увірвалися хлопчики. В руках вони тримали троянди.

— Це Вам! — сказали вони, простягаючи мені квіти.

— Спасибі, але з якого приводу?

— Це Вам у день народження.

— А як ви дізналися?

— Е-е... це секрет фірми. Але виявилось, що у фірми є ще один секрет. Троянди були якось дивно зламані.

— Хлопці, а де ви їх взяли?

— Наламали. За нами двірник аж до школи гнався!..

Як Ви чинитимете на місці цієї вчительки?

Степан Васильович організував та налаштував третьокласників на урок. Раптом відчиняються двері і заходять ще три учні. Користуючись демократичністю Степана Васильовича, вони дозволяють собі це не вперше.

Як поводитись учителю?

На уроці математики в 4-му класі вивчається нова тема. Учні зацікавлено слухають Сергія Леонідовича. В класі стоїть тиша. Але раптом її порушує різкий дзвінок мобільного телефону. Всі учні мимоволі переключають увагу на Дениса, який, схилившись до парти, відповідає по телефону.

Учні чекають на реакцію вчителя. Якою вона має бути?

До першого в житті самотійного уроку готуюсь серйозно. Хочу з порогу здивувати учнів цікавими фактами. Зразу після дзвінка відчиняю двері 2-В — у класі нікого немає. Не вірю своїм очам. Бачу, учні тихенько сидять... під партами.

Що б Ви зробили далі?

Четвертокласник Володя живе у забезпеченій сім'ї, носить дорогий імпортований одяг і таке ж взуття, постійно має кишенькові гроші. Він тримається самовпевнено і зарозуміло. Інші діти заздять йому. Ярослава Федорівна спробувала з цього приводу поговорити з батьками, але батьки в один голос заявили: «Це наше право. Ми живемо заможного, любимо сина і нічого для нього не шкодуємо».

Що їм відповісти?

Максиму здавалося, що йому постійно занижують оцінки. Одного разу, коли він ледве впорався з абсолютно нескладною задачею і отримав цілком заслужену оцінку, він підійшов на перерві і простягнув мені авторучку: «Виправте, будь ласка. Задачу я розв'язав, безперечно, на 8-9 балів, а Ви мені поставили лише 5».

Що йому відповісти?

У 4-му класі часом зникали дрібні речі: олівці, ручки, гумки тощо. Діти звертались до вчительки Ольги Анатоліївни, але вона на це не реагувала («Пошукай, десь закотилось»). Якось у Катрусі зникли рукавички. Вчителька знов: «Може, ти їх десь забула?» Нарешті, з учительського столу зникла подарована ручка. Почали шукати. Ручку знайшли в парті у Галі.

Що тепер робити Ользі Анатоліївні?

Урок праці в 3-му класі. Діти роблять аплікації. Це буде подарунок мамі до свята 8 Березня. Усі діти зайняті, вони вирізають, наклеюють тощо. Учитель ходить між рядами й допомагає. Але один хлопчик сидить за партою й нічого не робить, хоча має все необхідне: і матеріали, і інструменти. Учителька запитує його: «Чому ти не працюєш? Хочеш зробити приємне своїй мамі й привітати її зі святом?» Хлопчик відповідає: «Навіщо мені щось робити, якщо мамі воно не сподобається. Вона, як і завжди, скаже, що я погано зробив, що в мене не вийшло, що я нічого не вмію. Тож краще нічого не робити».

Як діяти вчительці?

Миколка, учень 4 класу, узагалі не відрізнявся старанністю, але останнім часом зовсім не готувався до уроків, грубить учительці, не реагує на зауваження. Щуплий, далеко не найсильніший фізично, він зробився раптом надзвичайно агресивним у взаєминах з однокласниками. Час від часу пропускає уроки. З бесіди з батьками з'ясовується, що Миколка в другій половині дня перестав бувати вдома: кілька разів він був об 11 вечора, за що його карали, але безрезультатно. На питання батьків відповідає: «Гуляв з хлопцями». Подробиць не повідомляє, замкнувся в собі. Також замкнутий і ухильний у бесіді з учителькою: відчувається, що він хотів би відбутися кількома формальними відповідями й скоріше піти.

Проаналізуйте особливості поведінки Миколки, виявіть можливі її причини.

Які вікові психолого-педагогічні особливості необхідно враховувати при вирішуванні цього завдання?

Оцініть дії вчителя та батьків хлопчика.

Додаток Е

**Рефлексивні завдання, вправи, які використовувалися під час
проведення нестандартних організаційних форм із
здобувачами вищої освіти ЕГ**

*(Упорядковано автором, на основі опрацювання наукових джерел:
Желанова, 2015; Лозенко, 2010; Опалюк, 2019; Білик, & Добряк, 2021)*

№ з/п	Освітній компонент, тема	Назва завдання	Зміст завдання
1.	«Педагогіка (історія педагогіки, загальна педагогіка)» Тема: «Особистість сучасного педагога»	«Мій портрет у променях сонця»	Здобувачам вищої освіти пропонувалося в центрі сонячного кола написати своє ім'я або намалювати свій портрет. Потім, уздовж променів необхідно було написати всі свої позитивні якості. Променів мало бути якомога більше (Желанова, 2015, с. 65)
2.		«Який Я?»	Майбутні педагоги мали записати в два стовпчики якості, які характеризують їх як майбутніх педагогів. У перший стовпчик – якості, якими вони володіють та, які будуть сприяти, на їхню думку, професійному зростанню, успішності професійної діяльності. У другий стовпчик – якості, які можуть заважати в професійній діяльності (Желанова, 2015, с. 65)
3.		«Що я хочу змінити? Яким хочу стати?»	Майбутні вчителі початкової школи мали розділити аркуш паперу по вертикалі на дві колонки. У першій колонці потрібно було позначити якості, яких зочеться позбутися, а в другій – якості, яких бажано набути (Желанова, 2015, с. 66)
4.		«Яким я буду вчителем»	Здобувачам вищої освіти потрібно було скласти ескіз майбутнього (Желанова, 2015, с. 66)
5.		«Самоопис»	Майбутнім педагогам пропонувалося скласти твір про свої внутрішні, психологічні якості, керуючись схемою «Я-багатогранне» (рольове; зовнішнє, внутрішнє; свідоме, неусвідомлене; поведінкове; хороше, погане; минуле, сьогодення, майбутнє; фантастичне; ідеальне, реальне) (Желанова, 2015, с. 65-66)
6.		«Бар'єри самореалізації»	Майбутні вчителі початкової школи мали розділити аркуш паперу по вертикалі на дві половини та написати в одній колонці, що б вони хотіли змінити в собі, а в іншій – що цьому перешкоджає? (Желанова, 2015, с. 66)

7.		Аутоесе	Здобувачам вищої освіти пропонувалося написати аутоесе на теми: «Щоб я хотів у собі змінити?», «Що мене приваблює в моїй майбутній професії?», «У чому я вбачаю сенс моєї майбутньої професії?», «Як стати вчителем, якого чекають у школі?», «Яким я уявляю процес самопізнання?», «Мій професійно-освітній маршрут» (Желанова, 2015, с. 66)
8.		Ескіз майбутнього	Майбутні педагоги мали створити ескіз майбутнього на тему: «Яким я буду вчителем?» (Желанова, 2015, с. 66)
9.		«Учора, сьогодні, завтра»	Здобувачам вищої освіти потрібно було дописати фрази: «Раніше я не вмів...», «Тепер я умію...», «У майбутньому я планую навчитися...», «Раніше я не знав...», «Тепер я знаю...», «Я майбутньому я хочу дізнатися...» (Желанова, 2015, с. 66)
10.	«Дидактика» Тема: «Проектування, конструювання та моделювання процесу навчання молодших школярів»	«Сучасний урок»	Здобувачі вищої освіти під час проведення уроку мали довести взаємообумовленість мети та цільових завдань. Визначити, якими логічними операціями та процедурами скористалися під час планування уроку? (Лозенко, 2010, с. 82)
11.		«Мета уроку»	Майбутнім педагогам пропонувалося навести приклади найбільш поширених помилок у формулюванні мети уроку. Скласти правила визначення мети уроку для вчителя початкових класів (Лозенко, 2010, с. 82)
12.		«Види уроків»	Здобувачі вищої освіти мали обґрунтувати раціональність застосування вчителем початкових класів класифікації уроків за дидактичною метою. Зафіксувати їх у вигляді алгоритму проміжних результатів (тверджень, суджень) та зробити узагальнюючий висновок (Лозенко, 2010, с. 82)
13.		«План уроку»	Майбутні вчителі початкової школи мали розробити алгоритм складання плану уроку (за запропонованою темою). Кожну позицію необхідно було аргументувати, починаючи словами: <i>...оскільки, тому що; за рахунок того, що; у зв'язку з тим, що; так як.. тощо</i> (Лозенко, 2010, с. 82)

14.		«Завдання уроку»	Здобувачам вищої освіти було запропоновано розробити послідовну систему аргументів щодо спільних та відмінних ознак цільових та навчальних завдань уроку, зафіксувати запитання, які виникали під час виконання завдання, визначити чи допомагали вони в просуванні та регуляції мисленнєвої діяльності (Лозенко, 2010, с. 82)
15.	«Основи педагогічної майстерності» Тема: «Рефлексія як складова педагогічної майстерності»	«Самокритика»	Учасникам потрібно було розділити аркуш паперу на три частини по вертикалі. 1 графа: «Хто я?». 10 слів-епітетів; 2 графа: «Як на це питання відповіли б Ваші батьки, знайомі?»; 3 графа: На це ж питання відповідає хтось із групи. Хто саме, учасник мав визначити сам. Потім, здобувачі вищої освіти мали забрати свій листок і порівняти відповіді, виокремивши подібність характеристик та підрахувати кількість збігів (Опалюк, 2019, с. 84)
16.		«Контраргументи»	Майбутні педагоги мали скласти список своїх слабких сторін, розмістивши його на лівій половині аркуша, а на правій стороні проти кожного пункту потрібно було вказати те позитивне, що можна протиставити (Опалюк, 2019, с. 84)
17.		«Самосповідь»	Здобувачам вищої освіти необхідно було оцінити свою відкритість, відповівши на запитання: – Чи добре знають мене інші люди? – Чи легко їм розуміти мене? – Чи знаю й чи розумію я себе сам? – Чи допомагаю я іншим краще зрозуміти себе? (Опалюк, 2019, с. 85)
18.		«Написання собі листа»	Майбутнім педагогам ми дали завдання написати собі листа, представивши реальне бачення себе, описуючи все, що хвилює, радує в даний момент, що заважає самовираженню (Опалюк, 2019, с. 85)
19.		«Сходинки успіху»	На початку заняття здобувачам вищої освіти були роздані картки зі сходинками (кількість сходинок відповідала кількості завдань на занятті). Під час заняття майбутні педагоги мали поступово оцінити свою роботу на кожному етапі у вигляді сходинок, які ведуть до успіху (Білик, &

			Добряк, 2021, с. 15)
20.	«Теорія та методика виховання» Тема: «Рефлексія в процесі виховання: усвідомлення власних дій і цінностей»	«Рефлексивна мішень»	На аркушах паперу майбутні вчителі початкової школи мали намалювати мішені. Кожен сектор мішені – певний етап заняття. Наприкінці заняття здобувачі вищої освіти «вистрілюють у мішень», оцінюючи свою діяльність на кожному етапі заняття. У своїй мішені потрібно поставити бали (5–10). Сектори можна також визначити так: моя діяльність під час заняття, робота викладача, активність у групі, розуміння навчального матеріалу, робота всієї групи (Білик, & Добряк, 2021, с. 15)
21.		«Однохвилинне есе»	Майбутнім педагогам було запропоновано в довільній формі записати все, що з ними відбулося на занятті, наголошуючи на тому, що було цікаво, який вид роботи найкраще вдался та яку користь вони отримали від заняття. Єдине обмеження – час. Здобувачі вищої освіти мали 1 хвилину (Білик, & Добряк, 2021, с. 19)
22.		«3 М+Д»	Здобувачі вищої освіти мали назвати три моменти, які вони вважають найвдалішими на проведенню занятті, і запропонувати одну дію, що може покращити їхню роботу на наступному занятті (Білик, & Добряк, 2021, с. 20)
23.		«Скринька відгуків і пропозицій»	Нами була підготовлена скринька з отвором для відгуків. Майбутні педагоги на окремому листку швидко, але максимально чесно мали написати, що саме їм сподобалося робити на занятті, у чому були конкретні труднощі, як саме ми можемо допомогти та, що вони самі можуть зробити, щоб подолати ці труднощі (Білик, & Добряк, 2021, с. 21)
24.		«Незакінчене речення»	Майбутні педагоги мали вголос промовити чіткі лаконічні речення за схемою. На занятті я... – дізналася... – навчилася... – успішно... – мала проблеми з... – зацікавилася...(Білик, & Добряк, 2021, с. 22)
25.		«Синквейн» («Сенкан»)	Здобувачам вищої освіти було запропоновано скласти 5-рядковий тематичний вірш про заняття, тему, нове поняття: 1 рядок – тема (предмет, термін) – 1 іменник; 2 рядок – опис предмета (терміна) – 2 прикметника;

			3 рядок – опис дії – 3 дієслова; 4 рядок – фраза із 4-х слів, що виражає ставлення про предмета (терміна); 5 рядок – 1 синонім, що узагальнює чи розширює зміст теми (поняття, терміна) ...(Білик, & Добряк, 2021, с. 23–24)
26.		«Саморефлексія»	Майбутнім учителям початкової школи було запропоновано відповісти на запитання: «Чи справдилися мої очікування від теми заняття та набутих знань?». Вони мали прокоментувати, що вони планували вивчити, виходячи з теми заняття та, що вивчили по факту ...(Білик, & Добряк, 2021, с. 29)
27.		«Рефлексивне есе»	Майбутні вчителі початкової школи мали написати есе на тему: «Мій стиль виховання»
28.		«Мій педагогічний вибір»	Здобувачі вищої освіти мали описати ситуації, в яких приймали рішення, і проаналізувати власну поведінку

Додаток Ж

**Банк діагностичного інструментарію для визначення рівня
сформованості рефлексивної компетентності**

Мотиваційний компонент

Анкета «Цінність рефлексії в моєму житті»

(розроблено автором)

Інструкція: «Оцініть ступінь своєї згоди з твердженнями:

- 1 – зовсім не згоден;
- 2 – скоріше не згоден;
- 3 – важко відповісти;
- 4 – скоріше згоден;
- 5 – повністю згоден».

Зміст анкети

1. Я вважаю рефлексію необхідною умовою ефективного навчання.
2. Усвідомлення власних дій є важливим для досягнення успіху.
3. Рефлексія має велике значення для особистісного розвитку.
4. Без рефлексії неможливий повноцінний розвиток людини.
5. Аналіз власного досвіду є цінним для мене.
6. Рефлексія допомагає краще розуміти себе.
7. Я вважаю рефлексію важливою для майбутньої професійної діяльності.
8. Осмислення помилок є необхідною умовою самовдосконалення.
9. Рефлексія є важливою складовою життєвого досвіду.
10. Людина повинна аналізувати свої дії, щоб розвиватися.
11. Рефлексія сприяє прийняттю обґрунтованих рішень.
12. Усвідомлення власних переживань є важливим для особистості.
13. Рефлексія допомагає знаходити сенс у власному досвіді.
14. Рефлексія підвищує ефективність діяльності.
15. Здатність до рефлексії є важливою рисою сучасної людини.
16. Я переконаний(а), що без рефлексії складно досягти успіху.
17. Самоаналіз є важливою складовою саморозвитку.
18. Рефлексія допомагає уникати повторення помилок.
19. Усвідомлення власних дій сприяє особистісному зростанню.
20. Рефлексія дозволяє глибше осмислювати життєві ситуації.
21. Рефлексія є важливою умовою професійного становлення.
22. Самопізнання неможливе без рефлексії.
23. Рефлексія допомагає краще розуміти інших людей.
24. Осмислення власного досвіду є необхідним для розвитку.
25. Рефлексія сприяє формуванню життєвих цінностей.
26. Я вважаю, що рефлексія є важливою для досягнення життєвих цілей.
27. Рефлексія допомагає оцінювати правильність своїх рішень.
28. Усвідомлення власних мотивів є важливим для особистості.
29. Рефлексія сприяє розвитку критичного мислення.

- 30. Рефлексія є важливою складовою самореалізації.
- 31. Рефлексія не має суттєвого значення для життя людини.
- 32. Аналіз власних дій є зайвим.
- 33. Людина може успішно розвиватися без рефлексії.
- 34. Рефлексія лише ускладнює діяльність.
- 35. Замислюватися над своїм досвідом не обов'язково.

Опрацювання результатів:

інверсійні твердження (31–35) перерахувати: 1→5, 2→4, 3→3, 4→2,

5→1

Підсумувати всі бали: мінімум – 35 балів, максимум –175 балів.

Рівні усвідомлення значущості рефлексії:

- високий – 129–175 балів – чітке усвідомлення рефлексії як важливої життєвої та професійної цінності;
- достатній – 82–128 балів – часткове усвідомлення значущості;
- низький – 35–81 бал – рефлексія не сприймається як значуща цінність.

Додаток И

Методика рівня розвитку рефлексивності (за А. Карповим)*(Кравченко)*

Призначення методики: вимірювання рівня рефлексивності, визначення внутрішньої потреби до самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення.

Інструкція: «Вам потрібно дати відповіді на декілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно неправильно; 2 – неправильно; 3 – скоріше неправильно; 4 – не знаю; 5 – скоріше правильно; 6 – правильно; 7 – абсолютно правильно. Не задумуйтесь довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може».

Текст опитувальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось питають, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справах, я, зазвичай, подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послугувало початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений собою.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо у деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якщо б я заздалегідь не склав план.
12. Я волію діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую у голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що у безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою, що прийшла у голову, думкою.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто у ньому винен, я, у першу чергу, починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.

22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова й учинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то у більшості випадків не вважаю себе винуватим.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Інтерпретація. Підрахунок балів:

Варіант відповіді	У прямих значеннях	В обернених значеннях
Абсолютно правильно	1 бал	7 балів
Неправильно	2 бали	6 балів
Швидше неправильно	3 бали	5 балів
Не знаю	4 бали	4 бали
Швидше правильно	5 балів	3 бали
Правильно	6 балів	2 бали
Абсолютно правильно	7 балів	1 бал

Бали розподіляють наступним чином:

– у прямих значеннях: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25 (результат – 75);

– в обернених значеннях: 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23 (результат – 41).

Загальний бал – 116.

Переведення в стени:

Сирі бали	До 80	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 і вище
Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Під час інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації отриманих результатів, розподіляючи їх на 3 рівні:

- високий – 7 – 10 стенив;
- достатній – 4 – 6 стенив;
- низький – 0 – 3 стени.

Когнітивний компонент

Модифікована анкета-опитувальник «Рефлексія, рефлексивні здібності педагога» (за О. Савченко)
(Савченко, 2016b, с. 256–259)

1. Як Ви розумієте поняття «рефлексія». Дайте визначення терміну.
 Рефлексія – це _____
2. З якою метою, зазвичай, педагог займається рефлексією? Вам пропонується продовжити речення: «Рефлексія допомагає вчителю....» _____
3. У яких ситуаціях найчастіше виникає необхідність або потреба в рефлексії? Наведіть декілька прикладів таких ситуацій _____
4. Закінчіть розпочате речення: «Рефлексія може проявлятися в таких формах ...»
 - 1) аналіз своїх дій у певній ситуації;
 - 2) усвідомлення причин своєї поведінки;
 - 3) _____;
 - 4) _____.
5. Якими психічними якостями повинен володіти педагог, щоб ефективно здійснити рефлексію? Зазначте 5-6 якостей _____
6. Стисло, кількома словами, опишіть, як учитель здійснює рефлексію, що він при цьому робить? _____
7. У яких випадках (ситуаціях) треба посилювати рефлексивну активність? _____
8. Якими способами можна спонукати молодших школярів до рефлексії? Зазначте декілька способів _____
9. У яких випадках (ситуаціях) потрібно припиняти, переривати рефлексивну активність? _____
10. Якими способами вчителі та батьки можуть допомогти дитині (7 – 11 років) розвивати в собі рефлексивні здібності? Запропонуйте декілька способів _____
11. Якими способами Ви можете самостійно розвивати в собі рефлексивні здібності? _____
12. У багатьох випадках рефлексія має позитивний вплив на діяльність людини? Чим вона може допомогти Вам у майбутній педагогічній діяльності? _____
13. Чим рефлексія може заважати людині, як вона може зашкодити в професійній сфері? _____
14. Якими перевагами в порівнянні з іншими володіє педагог, у якого розвинені рефлексивні вміння та здібності? _____

15. Які проблеми в повсякденному житті можуть виникати в людини з низьким рівнем рефлексивних умінь? _____

16. На яку сферу життєдіяльності людини найбільш впливають рефлексивні здібності?

- 1) професійне зростання; 2) взаємини з іншими;
3) задоволеність собою; 4) творчість, самореалізація.

Опрацювання відповідей:

2 бали – правильна, розгорнута відповідь;

1 бал – відповідь неповна;

0 балів – відповідь часткова, неправильна або ж немає відповіді.

Рівні:

- високий рівень – 27 – 32 бали;
- достатній рівень – 16 – 26 балів;
- низький рівень – 0 – 15 балів.

Тест «Методи самоаналізу педагогічної діяльності»*(розроблено автором).*

Інструкція: «Оберіть одну правильну відповідь».

1. Самоаналіз у педагогіці – це:

- а) оцінювання учнів
- б) *аналіз власної діяльності та її результатів*
- в) контроль знань
- г) планування уроку

2. Основна мета самоаналізу – ...

- а) покарання за помилки
- б) виявлення недоліків учнів
- в) *удосконалення власної діяльності*
- г) складання звітів

3. Який метод належить до самоаналізу?

- а) тестування
- б) *рефлексивний щоденник*
- в) контрольна робота
- г) диктант

4. Рефлексія – це...

- а) запам'ятовування матеріалу
- б) *осмислення власних дій і станів*
- в) пояснення теми
- г) оцінювання учнів

5. Що є результатом самоаналізу?

- а) оцінка учнів
- б) план уроку
- в) *висновки та шляхи вдосконалення*
- г) журнал

6. Що передбачає ведення рефлексивного щоденника?

- а) запис оцінок учнів
- б) *фіксацію власних дій і їх аналіз*
- в) конспект лекцій
- г) планування тем

7. Метод «зворотного зв'язку» – це...

- а) перевірка зошитів
- б) *отримання інформації про свою діяльність від інших*
- в) пояснення матеріалу
- г) контроль дисципліни

8. Самоспостереження – це...

- а) спостереження за учнями
- б) аналіз чужих уроків
- в) *спостереження за власними діями*
- г) контроль поведінки

9. Який метод допомагає прогнозувати результати діяльності?

- а) тестування
- б) *прогностичні задачі*
- в) диктант
- г) опитування

10. Здобувач вищої освіти після заняття записує свої помилки і способи їх виправлення – це...

- а) контроль
- б) *рефлексія*
- в) інструктаж
- г) пояснення

11. Якщо здобувач вищої освіти аналізує, чому учні були неактивні на уроці, це...

- а) планування
- б) *самоаналіз*
- в) оцінювання
- г) дисципліна

12. Яка дія є прикладом самокорекції?

- а) ігнорування помилок
- б) *зміна методів навчання після аналізу*
- в) виставлення оцінок
- г) повторення теми без змін

Оцінювання результатів

Рівні:

- високий рівень – 10 – 12 правильних відповідей;
- достатній рівень – 7 – 9 правильних відповідей;
- низький рівень – 0 – 6 правильних відповідей.

Додаток М

*Діяльнісний компонент***Методика «Прогностична задача» Л. Регуш, Н. Сомової
(модифікація О. Савченко)
(Савченко, 2016b, с. 273)**

Задача 1. Студентка 1 курсу на контрольній роботі вирішувала задачі з математичної статистики, за які отримала 2 бали, оскільки допустила багато помилок. Визначте та запишіть усі можливі причини такої низької успішності студентки.

Задача 2. Визначте та запишіть, які можуть бути наслідки ситуації, коли студент та науковий керівник його курсової роботи не знайшли «спільної мови», і студент відмовився від консультацій із ним.

Задача 3. Студентський комітет обрав саме Вас для участі в телевізійній передачі у прямому ефірі. Вам необхідно розповісти про факультет і свою спеціальність. Складіть план підготовки до виступу.

Задача 4. Уявіть можливі варіанти свого майбутнього через 10 років. Висловіть всі припущення про те, яким воно може стати. Обґрунтуйте свою відповідь.

Задача 5. Під час заняття студент часто перебиває відповіді учнів, виправляючи їх. Передбачте наслідки такої поведінки для мотивації учнів. Як зміниться ситуація, якщо застосувати техніку активного слухання?

Задача 6. Ви провели фрагмент заняття й отримали зворотний зв'язок: пояснення були зрозумілими, але темп – занадто швидкий. Спрогнозуйте, як зміниться засвоєння матеріалу, якщо уповільнити темп і додати паузи для запитань. Які власні дії потрібно скоригувати?

Задача 7. Після практики Ви отримали суперечливі відгуки від керівника та учнів. Спрогнозуйте, як аналіз цих відгуків вплине на подальше професійне зростання. Які кроки самокорекції варто здійснити?

Задача 8. Ви не враховуєте індивідуальні особливості учнів (рівень підготовки, темп роботи). Передбачте наслідки диференціації навчання. Як потрібно змінити власну діяльність?

Задача 9. Ви нервуете під час виступу і це впливає на якість пояснення. Спрогнозуйте, як зміниться ефективність уроку після розвитку навичок саморегуляції. Які конкретні дії допоможуть скоригувати поведінку?

Задача 10. Після уроку Ви вважаєте його «вдалим», але більшість учнів не виконали завдання. Спрогнозуйте причини невідповідності між самооцінкою та результатами. Які зміни в плануванні та проведенні заняття варто внести?

Опрацювання відповідей:

2 бали – реалістично передбачені наслідки, визначені та логічно обґрунтовані причини, встановлені причинно-наслідкові зв'язки, проаналізовані власні дії, запропоновані конкретні зміни;

1 бал – здійснено частковий аналіз задачі, без проникнення в сутність;

0 балів – відсутній аналіз, прогноз – випадковий.

Кожна правильно проаналізована задача з обґрунтованим прогнозом та конкретними діями оцінюється 2 балами. Максимум – 20 балів.

Рівні:

- високий рівень – 15 – 20 балів;
- достатній рівень – 10 – 14 балів;
- низький рівень – 0 – 9 балів.

Додаток Н

Рефлексивне есе на тему:**«Моя педагогічна діяльність: що вдалося і, що потрібно покращити?»***(авторська розробка)*

Інструкція: «Напишіть есе (1–2 сторінки), у якому проаналізуйте власну діяльність під час педагогічної практики. Важливо не просто описати події, а осмислити свої дії, їх причини та наслідки».

Орієнтовна структура есе**1. Опис ситуації**

Яке заняття ви проводили?

Яка була мета, завдання?

2. Що вдалося

Які моменти були успішними?

Чому саме вони спрацювали?

3. Труднощі та помилки

Що не вдалося?

У чому причини (ваші дії, підготовка, поведінка)?

4. Самоаналіз

Як ви діяли в складних ситуаціях?

Що ви відчували і як це вплинуло на діяльність?

5. Самокорекція

Що ви зміните наступного разу?

Які конкретні дії плануєте?

6. Прогноз

Який результат дадуть ці зміни?

Як це вплине на ефективність наступного заняття?

Критерії оцінювання:

Критерій	Що оцінюється	Бали
1. Усвідомленість діяльності	Чи здобувач вищої освіти описує свої дії та їх наслідки, чи усвідомлює власну роль у результаті заняття	0 – 20
2. Глибина аналізу	Чи є причинно-наслідкові зв'язки; наскільки аргументовані висновки	0 – 20
3. Рефлексія	Чи майбутній педагог критично оцінює власну поведінку; здатність до самокритики	0 – 20
4. Самокорекція	Чи пропонуються конкретні дії для покращення уроку; наскільки реалістичні зміни	0 – 20
5. Прогнозування результатів	Чи передбачені можливі наслідки власних змін; чи є логічний прогноз	0 – 20

Рівні:

- високий рівень – 81 – 100 балів – глибокий аналіз, чіткі висновки, конкретні дії та прогноз;
- достатній рівень – 51 – 80 балів – є аналіз, але поверхневий без конкретики, наявні деякі пропозиції щодо змін;
- низький рівень – 0 – 50 балів – опис без аналізу, відсутні конкретні дії та прогноз, мало усвідомлення власної ролі в результаті заняття.

Додаток II

Основи педагогічної майстерності

Семінар-тренінг

(Доровських, 2021а)

Тема: «Педагогічна рефлексія – необхідна умова творчої самореалізації і саморозвитку, професійної майстерності вчителя початкових класів»

Мета: сформувати в здобувачів вищої освіти розуміння сутності педагогічної рефлексії, її значення для професійного зростання, творчої самореалізації та саморозвитку; розвивати вміння аналізувати власну педагогічну діяльність, оцінювати результати освітнього процесу та визначати шляхи вдосконалення професійної майстерності; виховувати відповідальне ставлення до майбутньої професії, самопізнання та готовність до постійного вдосконалення як педагога.

Обладнання та матеріали: стікери, маркери, роздатковий матеріал.

План

1. Вступне слово. Вправа на знайомство «Сонце успіху». Прийняття правил роботи групи.
2. Тема та завдання семінару. Вправа «Очікування».
3. Актуальність проблеми. Інтерактивний метод «Мозковий штурм».
4. Інтерактивні технології кооперативного (колективного) навчання (робота в групах). Інтерактивна вправа «Джерело знань».
5. Вправа «Психогеометричний тест».
6. Інформаційні повідомлення здобувачів вищої освіти на тему: «Розвиток рефлексії молодшого школяра» з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедійних презентацій, відео, карт знань).
7. Інтерактивні технології кооперативного (колективного) навчання (метод «Навчаючи – вчуся»).
8. Інтерактивні технології колективно-групового навчання (метод «Незакінчені речення») «Я добре вмію...»
9. Підведення підсумків. Вправа «Я вдячний собі за...».

Хід заняття

Рефлексія людини – риса божественного розуму, яка дозволяє пізнати свою сутність.

Арістотель

I. Вступне слово

Нашу педагогічну роботу можна уявити схожою на мальовничий ліс, де ми набуваємо досвіду, то йдучи широкими дорогами, то блукаючи стежками особистих пошуків, то усамітнюючись, то виходячи на яскраві, освітлені нашим покликанням галявини, щоб розпалити із колегами вогнище надії, взаємодопомоги та розуміння. Сьогодні ми піднімемося ще на одну сходинку знань, відчуттів, досвіду.

Першою вправою буде знайомство.

Вправа 1. «Знайомство»

Викладач. Усім учасникам необхідно назвати себе та одну свою рису характеру, якою ви пишаєтеся як професіонал. (*Риси фіксуються на плакаті «Сонце успіху»*).

Підбиття підсумків. Отже, щоб досягти успіху в роботі й стати справжнім професіоналом, необхідно мати такі риси характеру.....

За символ нашого заняття ми обрали коло. Коло – символ рівності, шляхетності. Бере початок з легенд про короля Артура: саме у колі збиралися герої цих легенд – як рівні. І це було свого роду втілення моральних ідеалів рицарства. Отже, ми Вас запрошуємо на рівних взяти участь у розмові відверто висловлювати свої думки, відстоювати свої погляди.

Для успішної нашої співпраці ми повинні дотримуватись певних правил.

Правила роботи в групі: дотримуватись регламенту, слухати і чути (один говорить – усі слухають), бути позитивним, бути активним, не критикувати: кожний має право на власну думку, говорити коротко, по черзі.

2. Тема та завдання семінару-тренінгу. Вправа «Очікування»

Мета: сприяти формуванню побажань учасників щодо участі їх у занятті, розвивати їхні професійні прагнення.

Очікування: посилення мотивації до участі в семінарі-тренінгу.

Ресурсне забезпечення: ватман з малюнком дерева, кольорові стікери, ручки.

Тема: «Педагогічна рефлексія – необхідна умова творчої самореалізації і саморозвитку, професійної майстерності вчителя»

Мета: сприяти мотивації майбутніх педагогів до самовдосконалення, формування професійних компетентностей для здійснення постійного професійного розвитку, створювати позитивний психологічний клімат у колективі; сприяти самопізнанню себе як особистості, визначенню власних пріоритетів; стимулювання бажання до підвищення свого професійного рівня; сприяння формуванню комунікативних умінь та навичок методичної діяльності.

Завдання семінару-тренінгу: 1) підвищити рівень психологічної компетентності учасників семінару із теми «Педагогічна рефлексія»; 2) сприяти розвитку рефлексії як необхідної професійної якості; 3) сприяти збереженню психологічного здоров'я майбутніх педагогів; 4) формувати вміння командної взаємодії.

Здобувачі вищої освіти, в свою чергу, обдумують, записують та розповідають свої очікування від заняття. Зафіксовані очікування на стікерах вивішують на дерево, що намальоване на ватмані.

Дану вправу викладач розпочинає з власного прикладу з метою налагодити мікроклімат в групі.

3. Актуальність проблеми. Інтерактивні технології колективно-групового навчання (метод «Мозковий штурм»)

Мета: активізувати учасників, підготувати їх до виконання наступних вправ.

Очікування: підвищення рівня інформованості щодо даної проблеми.

Ресурсне забезпечення: ватман, роздатковий матеріал, маркери.

Хід вправи: Викладач озвучує завдання: (об'єднання в пари):

1 пара – розшифровує поняття «педагогічна»;

2 пара – розшифровує поняття «рефлексія»;

3 пара – розшифровує поняття «необхідна»;

4 пара – розшифровує поняття «умова»;

5 пара – розшифровує поняття «творча»;

6 пара – розшифровує поняття «самореалізація»;

7 пара – розшифровує поняття «саморозвиток»;

8 пара – розшифровує поняття «професійна»;

9 пара – розшифровує поняття «майстерність»;

10 пара – розшифровує поняття «учитель».

Після виступів кожної з груп викладач узагальнює інформацію.

4. Інтерактивна вправа «Джерело знань». Інтерактивні технології кооперативного (колективного) навчання (робота в групах)

Здобувачі вищої освіти отримують додаткову інформацію, яка доповнить їхню обізнаність по темі.

Об'єднання учасників у 3 групи (за місяцями пори року).

Мета: сприяти актуалізації раніше набутих знань учасників семінару-тренінгу.

Очікування: вправа дає учасникам можливість для самовираження, формує позитивний настрій на роботу.

Ресурсне забезпечення: роздатковий матеріал, ватман, маркери.

Хід вправи:

Викладач: уточнимо та поглибимо свої знання з теми під час роботи в групах. Ви отримуєте контрольний лист. У ньому визначено певну проблему. Треба продовжити речення, сформулювати власне розуміння нижченаведених проблем. Час для обговорення – 3 хв. Відповідь групи на запитання – до 1хв.

Запитання:

1 група: Роль професійної рефлексії в педагогічній діяльності – ...

2 група: Найважливіші рефлексивні уміння педагога: ...

3 група: Для формування рефлексивних умінь необхідно ...

Отже, формування професійної рефлексії – це формування потреб, мотивів і способів самопізнання; розвиток здатності до ідентифікації; підвищення рівня самоповаги, самосхвалення, подолання страхів. Опанувавши рефлексію щодо самого себе, навчившись аналізувати власні думки, почуття та вчинки, педагог використовує свої рефлексивні знання та уміння в процесі пізнання молодших школярів і застосовує рефлексивні механізми у взаємодії з ними.

5. Вправа «Психогеометричний тест»

Психогеометрія як система склалася в США, її автор – Стюзен Деллінгер – фахівець з соціально-психологічної підготовки управлінських

кадрів. Точність діагностики за допомогою психогеоетричного методу досягає 85%! Психогеоетрія – унікальна практична система аналізу особистості, яка дозволяє миттєво визначити форму або тип особистості людини, яка цікавить Вас, Вашу власну форму або тип особистості, дати детальну характеристику особистих якостей і особливостей поведінки будь-якої людини на буденному рівні, зрозумілою кожному мовою, скласти сценарій поведінки для кожної форми особистості в типових ситуаціях

Завдання. Розташуйте представлені нижче геоетричні фігури (квадрат, трикутник, прямокутник, коло, зигзаг) у порядку їх переваги.

Розташувавши представлені геоетричні фігури в порядку їх переваги, по фігурі, поставленій на перше місце, можна визначити основні домінуючі особливості особистості й поведінки.

Основні психологічні характеристики поведінки.

Квадрат: організованість, пунктуальність, суворе дотримання правил, інструкцій, аналітичність мислення, уважність до деталей, орієнтація на факти, пристрась до письмової мови, акуратність, охайність, раціональність, обережність, сухість, холодність, практичність, економність, завзятість, наполегливість, твердість у рішеннях, терплячість, працьовитість, професійна ерудиція, слабкий політик, вузьке коло друзів і знайомих.

Трикутник: лідер, прагнення до влади, честолубство, установка на перемогу, прагматизм, орієнтація на суть проблеми, впевненість у собі, рішучість, імпульсивність, сила почуттів, сміливість, неприборкана енергія, схильність до ризику, висока працездатність, буйні розваги, нетерплячість, чудовий політик, дотепність, широке коло спілкування, вузьке коло близьких і друзів.

Прямокутник: мінливість, непослідовність, невизначеність, збудженість, допитливість, позитивна установка до всього нового, сміливість, низька самооцінка, невпевненість у собі, довірливість, нервозність, швидкі, різкі коливання настрою, уникнення конфліктів, забудькуватість, схильність втрачати речі, не пунктуальність, нові друзі, імітація поведінки інших людей («примірювання ролей»), тенденція до застуд, травм, дорожньо-транспортних пригод.

Коло: висока потреба в спілкуванні, контактність, доброзичливість, турбота про інше, щедрість, здатність до співпереживання, гарна інтуїція, спокій, схильність до самозвинувачення і меланхолії, емоційна чутливість, довірливість, орієнтація на думку оточуючих, нерішучість, слабкий політик, балакучість, здатність умовляти, переконувати інших, сентиментальність, тяжіння до минулого, схильність до громадської роботи, гнучкий розпорядок дня, широке коло друзів і знайомих.

Зигзаг: бажання змін, знань, креативність, чудова інтуїція, одержимість своїми ідеями, мрійливість, спрямованість у майбутнє, позитивна установка до всього нового, захопленість, ентузіазм, безпосередність, непрактичність, імпульсивність, мінливість настрою,

поведінки, прагнення працювати поодиноці, відразу до паперової роботи, душа компанії, дотепність, безладність у фінансових питаннях.

6. Інформаційні повідомлення здобувачів вищої освіти на тему: «Розвиток рефлексії молодшого школяра» з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедійних презентацій, відео, карт знань).

Характеризуючи особливості мислення молодшого школяра, психологи відзначали, що дитина ще не достатньо усвідомлює власні розумові операції і тому не може повною мірою оволодіти ними. Тільки під тиском суперечки і заперечень дитина починає намагатися виправдати свою думку в очах інших і починає спостерігати власне мислення, тобто шукати і розрізняти за допомогою інтроспекції мотиви, які її ведуть, і напрям, яким вона слідує. Прагнучи підтвердити свою думку в очах інших, вона починає підтверджувати її й для самої себе.

Таким чином, молодший школяр тільки починає опановувати рефлексію, тобто здатність розглядати й оцінювати власні дії, уміння аналізувати зміст і процес своєї розумової діяльності.

Здатність до рефлексії формується й розвивається в дітей під час виконання дій контролю й оцінювання. Усвідомлення дитиною значення й змісту власних дій стає можливим лише тоді, коли вона вміє самостійно розказати про свою дію, детально пояснити, що і для чого вона робить, адже добре відомо: коли людина пояснює що-небудь іншому, вона сама краще починає розуміти те, що вона пояснює. Тому, навчаючи певної дії (математичної, граматичної та ін.), необхідно вимагати від дитини не тільки самостійного та правильного виконання дій, але й розгорненого словесного пояснення всіх виконуваних операцій.

Для цього в процесі дій дитини слід ставити запитання про те, що вона робить, чому робить саме так, а не інакше, чому її дія правильна та інші. Дитину потрібно просити зробити щось і розказати про це так, щоб всім було зрозуміло. Подібні запитання рекомендується ставити учневі не тільки в тих випадках, коли він припускається помилки, а й постійно, привчаючи його детально пояснювати й обґрунтовувати свої дії.

Можливе також використання ситуації колективної розумової діяльності, коли аналіз розв'язання задачі діти проводять в парі, при цьому один з учнів виконує роль «контролера», що вимагає пояснити кожний крок розв'язання.

Рефлексія формується у молодших школярів у процесі навчальної діяльності. В умовах спеціально організованого розвивального навчання, основу якого складає виконання дітьми повноцінної розгорненої навчальної діяльності, що веде до формування теоретичного мислення, рефлексія формуватиметься раніше, ніж в умовах традиційного навчання. Це, безумовно створює більш широкі можливості для психічного розвитку і використання розумового потенціалу молодших школярів.

Під час традиційного навчання рефлексія формується в основному стихійно й у багатьох дітей не досягає необхідного рівня розвитку до кінця молодшого шкільного віку. Тому в умовах традиційної масової школи спеціальна робота вчителя в цьому напрямку буде корисною.

7. Інтерактивні технології колективно-групового навчання (метод «Навчаючи – вчуся»). (Здобувачі вищої освіти ознайомлюються із своїм блоком інформації щодо рефлексивної діяльності учнів на уроці, а потім передають свої знання одногрупникам, співпрацюючи в парах).

Рефлексивна діяльність учнів на уроці

Технологізація навчання передбачає обов'язкову рефлексію, під якою в педагогіці розуміють здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей. Мета рефлексії: згадати, виявити і усвідомити основні компоненти діяльності – її зміст, тип, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати тощо.

Методика проведення рефлексії на уроці включає такі етапи:

1. Зупинка дорефлексійної діяльності. Усяка попередня діяльність має бути завершена чи призупинена. Якщо виникли труднощі в розв'язанні проблеми, то після рефлексії її розв'язання може бути продовжене.

2. Відновлення послідовності виконання дій. Усно чи письмово відтворюється все, що зроблено, в тому числі й те, що, на перший погляд, здається дріб'язковим.

3. Вивчення відтвореної послідовності дій з точки зору її ефективності, продуктивності, відповідності поставленим завданням тощо. Параметри для аналізу рефлексійного матеріалу із запропонованих вчителем.

4. Виявлення й формулювання результатів рефлексії. Таких результатів може бути виявлено кілька видів: предметна продукція діяльності – ідеї, пропозиції, закономірності, відповіді на запитання тощо; способи, які використовувались чи створювались в ході діяльності; гіпотези щодо майбутньої діяльності.

5. Перевірка гіпотез у подальшій діяльності.

Важливим фактором, що впливає на ефективність рефлексії в навчанні, є різноманітність її форм і прийомів, їх відповідність віковим та іншим особливостям дітей. Рефлексія не повинна бути лише вербальною – це можуть бути малюнки, схеми, графіки тощо.

Рефлексія тісно пов'язана з іншою важливою дією – постановкою мети. Формулювання учнем мети свого навчання передбачає її досягнення і подальшу рефлексію, усвідомлення способів досягнення поставленої мети.

Можлива рефлексія стосовно самої рефлексії, спрямована на вдосконалення процесу самопізнання.

На початку уроку традиційно може проводитися рефлексія емоційного стану та настрою, місце цього виду рефлексії обумовлене встановленням необхідного емоційного контакту з класом. Часто цей вид рефлексії використовується і в кінці заняття для закріплення його успішного

результату. Інструментарієм педагога в таких випадках є матеріал, який впливає на сферу почуттів – картини, музика, різнокольорові картки, зображення, що відображають спектр емоцій.

Рефлексія діяльності допомагає оптимізувати навчальний процес. Учні з її допомогою осмислюють свій образ роботи з навчальним матеріалом (методи, прийоми, вправи). Тобто вони самі беруть участь у підвищенні ефективності навчального процесу. Часто використовується така рефлексія **на етапі актуалізації знань, умінь, навичок.**

Ще один вид – рефлексія змісту навчального матеріалу. Вона допомагає виявити такий фактор, як усвідомлення змісту матеріалу. У цьому випадку використовуються різні прийоми, засновані на злитті наявних знань з новими, на аналізі суб'єктивного досвіду.

У кінці уроку також вельми продуктивний цей вид рефлексії, він дозволяє оцінити активність учнів на всіх етапах уроку.

Урок добігає до кінця. На цьому етапі багато вчителів схильні розслабитися і провести коротке, нечітко структуроване обговорення; усі погоджуються, що все було цікаво (наприклад, рольова гра вдалася, вправу виконали на відмінно тощо), і цим справа закінчується. Учитель залишає клас з почуттям виконаного обов'язку, учні розходяться з почуттям, що спробували щось новеньке. На жаль, вони не врахували, що підсумки є найважливішою частиною уроку. Саме тут з'ясовується зміст зробленого; встановлюється зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що знадобиться дітям у майбутньому.

Отже, функції підсумкового етапу уроку: прояснити зміст опрацьованого; порівняти реальні результати з очікуваними; проаналізувати, чому сталося так, а не інакше; зробити висновки; закріпити чи відкоригувати засвоєння; окреслити нові теми для обмірковування; установити зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що потрібно засвоїти, навчитись у майбутньому; скласти план подальших дій.

Очевидно, що ключовою функцією підсумків буде повернення до результатів навчання і можливість переконатися, що учні їх досягли.

Стадії підсумкового етапу уроку: 1) установлення фактів (що відбулося?); 2) аналіз причин (чому відбулося?); 3) планування дій (що нам робити далі?)

Технологія проведення підсумкового етапу

На першій стадії: використовуйте відкриті запитання: як? чому? що?; виражайте почуття; наполягайте на описовому, а не оціночному характері коментарів; говоріть про зроблене, а не про те, що могло бути зроблене. Учні можуть по ланцюжку висловитися про значущі для них цінності уроку:

Я дізнався ...

Я навчився ...

Я зрозумів, що можу ...

Мені сподобалося ...

Для мене стало новим ...

Мене здивувало ...
 У мене вийшло ...
 Я придбав ...
 Мені захотілося ...
 Мене надихнуло ...

На другій стадії: запитуйте про причини (Чому? Як? Хто?); заглибтеся у відповіді (Чому цього немає? Що було б, якщо ...?; шукайте альтернативні теорії (Чи є інша можливість?; доберіть інші приклади (Де ще відбувалося щось подібне?; наведіть думки незалежних експертів.

На третій стадії: домагайтеся, щоб учні взяли на себе зобов'язання щодо подальших дій.

Фантазувати на тему рефлексії може сам учитель. Чим більш творчо він до цього підійде, тим сильніше буде віддача, відповідь. Враховуючи вікові особливості, вчитель складає рефлексивну методику для свого класу.

Сьогодні рефлексія є не додатковою частиною уроку, а її повноправною складовою, вдосконалює навчальний процес і виділяє особистість учня на уроці.

Інтерактивні технології кооперативного (колективного) навчання (робота в групах):

група 1: скласти рефлексивну методику для використання на уроках у 1-ому класі;

група 2: скласти рефлексивну методику для використання на уроках у 2-ому класі;

група 3: скласти рефлексивну методику для використання на уроках у 3-ому класі;

група 4: скласти рефлексивну методику для використання на уроках у 4-ому класі.

Викладач узагальнює виступи груп.

8. Інтерактивні технології колективно-групового навчання (метод «Незакінчені речення») «Я добре вмію...»

У цій вправі здобувачі вищої освіти продовжують речення «Я добре вмію....» на окремому аркуші. Імена на аркушах не зазначають. Заповнені аркуші кладуть в окрему коробку. Кожен напис зачитують уголос, а члени групи намагаються відгадати, кому він належить. Цінність такої вправи в тому, що слухач виявляє, що інші сприймають певні його можливості і характеристики в більш сприятливому світлі, ніж він сам.

9. Підведення підсумків семінару. Рефлексивні технології. Вправа «Я вдячний собі за...»

Американський психолог Рейнольд Неборо сказав: «Господи, дай мені терпіння прийняти те, що я не в змозі змінити. Дай мені сили змінити те, що я можу змінити. І дай мені мудрість навчитися відрізняти одне від другого!» Мудрість – найзагадковіша властивість людини, здатна найбільш ефективно протистояти будь-яким видам вигорання, як професійному, так і особистісному. Найбільш багатогранно вона відображається в здатності

тверезо оцінити ситуацію і діяти відповідно до неї: або спрямувати зусилля на те, що можна виправити, або знайти способи співіснування з тим, що змінам не піддається.

Технології успішної діяльності

Семінар-тренінг

(Бреус, Калюжна, Лебідь, Міляєва & Якименко, 2015, с. 51–57)

Тема: «Мотивація досягнення успіху»

Мета: сприяти формуванню мотивації досягнення успіху здобувачів вищої освіти та вмінню рефлексувати, ставити адекватні цілі.

Необхідні матеріали: фліп-чарт; аркуші фліп-чарту формату А-1, квитки на корабель – невеликі кольорові аркуші в 2-3 рази більше, ніж учасників в групі, або будь-які варіанти однакового стимульного матеріалу (можна використовувати олівці), 20 аркушів формату А-4 (чернетки), сантиметр.

План заняття

1. Обговорення домашнього завдання.
2. Рефлексивне коло.
3. Вправа «Варимо борщ».
4. Мозковий штурм «Як досягти успіху в житті?».
5. Теоретичний блок.
6. Рольова гра «Квиток з острова».
7. Вправа «До яких завдань я прагну?».
8. Рольова гра «Побудуй вежу».
9. Рефлексія.
10. Домашнє завдання.

Хід заняття

1. Перевірка домашнього завдання

Інструкція: на минулому занятті ви розглядали цінності, яким було ваше домашнє завдання? Про що йшлося на занятті? Все, що ви назвали, є цінностями, які для вас мають найбільше значення. Для того щоб отримати те, що ви назвали: визнання, матеріальне благополуччя тощо – потрібно діяти, робити кроки на шляху досягнення того, що є для вас важливим.

2. Рефлексивні технології

Мета: розвиток саморефлексії.

Інструкція: на сьогоднішньому занятті ми будемо говорити про те, як досягти того, що є для вас важливим. Поговоримо про те, як досягати успіху в житті. Подумайте і дайте відповідь на питання: «Чого ви очікуєте від заняття? Що для вас успіх?».

3. Вправа «Варимо борщ»

Мета: активізувати групу.

Інструкція: а зараз я попрошу вас по одному, не повторюючись, назвати продукт, який додають в борщ. Далі кожен із вас стає в шеренгу в порядку додавання продукту у страву.

Інструкція для викладача: викладач керує роботою групи. Після того, як група стане в шеренгу, викладач ділить групу на чотири команди для наступної вправи.

4. Інтерактивні технології колективно-групового, кооперативного навчання

Мозковий штурм «Як досягти успіху в житті?»

Мета: усвідомлення важливості бути наполегливим, бажання діяти та досягати успіху.

Необхідні матеріали: фліп-чарт; аркуші фліп-чарту формату А-1.

Інструкція: у нас є чотири команди. Зараз кожен із вас працює в команді протягом 5 хвилин. Потім кожна команда буде презентувати себе, давати відповідь на запитання. А запитання буде таке: «Як досягти успіху в житті?». Потрібно подумати і дати на нього відповідь.

Інструкція для викладача: викладачу потрібно підкреслити, що все написане є важливим і про це обов'язково буде йти мова на наступних заняттях. А зараз варто акцентувати увагу учасників на важливості бути наполегливим і діяти. Бажання діяти, досягати успіху пов'язане з мотивацією до успіху

5. Теоретичний блок

Мета: усвідомлення поняття «мотивація».

Інструкція: чи знаєте ви, що значить слово «мотивація»?

Мотивація – це дії по досягненню бажаного або необхідного. Далі пояснення різниці між мотивацією досягнення успіху та мотивацією уникнення невдач (створити таблицю з двома протилежними стовпчиками з 3-4 ключовими відмінностями).

Іноді для досягнення тих чи інших цілей нам не вистачає мотивації. Саме мотивація визначає ініціативу людини, а також якість і швидкість виконання різних завдань. Мотивація досягнення поділяється на мотивацію досягнення успіху та уникнення невдачі. Мотив досягнення обумовлює діяльність особистості, спрямовану на позитивний результат. Мотив уникнення невдачі обумовлюється захисною поведінкою, очікуванням неприємних наслідків діяльності.

Прагнення досягти успіху, високих результатів у діяльності свідчить про наявність у людини сильної мотивації досягнення. Для когось особистісно досягнення успіхів у діяльності є дуже значущим, для інших – менш важливим. Людина з сильним мотивом досягнення – це людина: наполеглива в досягненні мети; не задовольняється отриманим результатом; що б не робила, намагається це виконати краще, ніж раніше; для неї головне в житті – це переживання радості успіху внаслідок досягнення високих результатів; схильна ставити віддалені цілі; не зодовольняється нескладним завданням і легкодосяжними цілями; захоплюється роботою, досягаючи дедалі нових і нових цілей (відчуваючи радість успіху).

Успіх у діяльності, як відомо, залежить не тільки від здібностей людини, а й від прагнення досягти мети, від цілеспрямованої й наполегливої праці задля досягнення успіху (тобто від мотивації досягнення).

6. Інтерактивні технології ситуативного моделювання

Рольова гра «Квиток з острова»

Мета: усвідомлення того, що на шляху до досягнення мети важливо долати перепони, бути наполегливим та стійким.

Необхідні матеріали: квитки на корабель – невеликі кольорові аркуші в 2-3 рази більше, ніж учасників в групі, або будь-які варіанти однакового стимульного матеріалу (можна використовувати олівці).

Інструкція 1: зараз ми з вами пограємо в гру. Мені потрібні два добровольці. Давайте зараз з вами на декілька хвилин вийдемо з аудиторії.

Інструкція 2: всі ви зазнали корабельної аварії під час круїзу навколо світу два місяці тому. Тепер ви живете на безлюдному острові. У вас склався свій побут, однак, кожному з вас дуже хочеться повернутися додому. Всі спроби побудувати корабель, пліт закінчуються невдачею. Два дні тому ви зрозуміли, що на острові прокидається вулкан... І тут – о диво! До вашого острову пристає два кораблі. Ваше завдання – переконати капітанів взяти на корабель саме вас. При цьому підходити до капітанів можна скільки завгодно разів, пропонувати абсолютно будь-які послуги, подарунки, давати будь-які обіцянки. Потрібно, щоб ви отримали не один, а якомога більше «вхідних квитків» на корабель.

Інструкція для викладача: необхідно обрати з групи 2-3 учасника (за бажанням), які будуть капітанами. Викладач з капітанами виходить із аудиторії і дає їм інструкції.

Інструкції капітанам: ви – капітани. Ви причалили до острова на своїх кораблях. У вас є все, що потрібно. Ви не маєте потреби ні в допомозі, ні в грошах, взагалі ні в чому. Решта учасників будуть підходити до вас і просити взяти їх на корабель. Реагуйте на їх прохання якомога природно – спілкуйтесь, обговорюйте їх пропозиції.

Проте незалежно від їх пропозицій ви берете на корабель кожного третього. Учаснику, якого ви берете на корабель, ви маєте дати один з квитків, які я зараз вам віддам.

Інструкція 2: після проголошення інструкції «капітанам» всі повертаються в кімнату і викладач дає інструкцію решті учасників.

У процесі проведення гри викладачу необхідно стимулювати учасників фразами «через одну хвилину кораблі відпливають», «вулкан прокидається». Гру необхідно проводити 5-7 хвилин. Якщо динаміка гри спала і більшість учасників не хоче далі робити спроби, гру можна припинити раніше. Після цього необхідно провести обговорення згідно з питаннями нижче. На завершення вправи треба підкреслити важливість активності і прикладання зусиль при досягненні мети. Можна розповісти, що вчені з'ясували, чим успішні люди відрізняються від тих, які не досягають успіху. На це особливо не впливає ні освіта, ні зовнішність, ні інші фактори. Успішні люди роблять 15-17 спроб, а звичайні люди 2-3 спроби, після цього вони роблять висновок, що «нічого не вийде», і, дійсно, отримують негативний результат.

Обов'язково показати зв'язок результатів вправи і мотивації досягнення.

Питання для обговорення: Скільки квитків отримав кожен з учасників? (Важливо, щоб кожен з учасників назвав кількість квитків.) Чому, як ви думаєте, у вас більше / менше / немає жодного? Що допомогло / заважало вам їх отримати? Які пропозиції зацікавили капітанів найбільше? Який з капітанів був найдобріший / найбільш непохитний?

Потім необхідно розповісти учасникам, за яким принципом капітани видавали їм квитки, та запитати капітанів про їх відчуття

7. Рефлексивні технології

Вправа «До яких завдань я прагну?»

Мета: акцентувати увагу, що необхідно прагнути до складних, але вирішуваних завдань.

Інструкція 1: ви зрозуміли, що дуже важливо діяти і прикладати зусилля для того, щоб отримати бажане. А давайте подивимося, скільки зусиль ви готові прикласти, щоб отримати бажаний результат.

В мене є 7 завдань різної складності: 1 – найлегше; 7 – найскладніше. Вирішіть для себе, завдання якої складності ви бажаєте виконати. Вирішіть зараз, завдання якого рівня ви б хотіли виконувати.

Інтерактивні технології кооперативного (колективного) навчання (робота в малих групах)

Інструкція 2: після того, як учасники оберуть завдання, їх потрібно розділити на групи по тому рівню завдання, яке вони вирішили виконувати. Викладач заздалегідь має підготувати 2 набори завдань різної складності. Далі роздаються завдання з першого набору: 1-2 – дуже легкі для вирішення. 6 – дуже важке, 7 – майже не вирішуване.

Інструкція 2: ви отримали завдання, у вас є хвилина на обговорення. Після цього ви даєте відповідь.

Інструкція 3: в мене є такі 7 завдань різної складності: 1 – найлегше; 7 – найскладніше. Вирішіть для себе, завдання якої складності ви бажаєте виконати. Вирішіть зараз, завдання якого рівня ви б хотіли виконувати.

Інструкція 4: ви отримали завдання, у вас є хвилина на обговорення. Після цього ви даєте відповідь.

Питання для обговорення: Кому було занадто легко, важко? Хто другий раз змінив рівень, чому? Хто не знав відповіді, а команда допомогла? Яка роль команди?

8. Інтерактивні технології ситуативного моделювання, кооперативного (колективного) навчання

Рольова гра «Побудуй вежу»

Мета: формування прагнення та навичок ставити високі, але адекватні цілі.

Необхідні матеріали: 20 аркушів формату А-4 (чернетки), сантиметр.

Інструкція: поділіться на команди по 4-5 чоловік. Зараз за 5 хвилин вам необхідно побудувати вежу з паперу. Важливо, щоб вона стояла самостійно. Перед тим, як ви почнете будувати, вирішіть командою і скажіть мені, якою буде висота вашої вежі по закінченню роботи. Виграє та команда,

чия вежа буде найбільш точно наближена до цієї висоти. Впродовж виконання вправи міряти вежу вам не дозволяється.

Інструкція 2: дається учасникам (через 3 хвилини): чи хтось хоче змінити зазначену на початку висоту?

Інструкція для викладача: викладач ділить учасників на команди по 4-5 чоловік. Команди можуть бути з меншою кількістю учасників, проте для гри обов'язково мати мінімум дві команди. Цифри, які називають учасники важливо зафіксувати, щоб їх було видно всім. По закінченню роботи, (через п'ять хвилин) треба поміряти вежі команд і зазначити різницю з першочерговим значенням для кожної команди. В цій грі важливо поєднати елементи мотивації досягнення успіху: треба зацентувати увагу, що побудована вежа і є власне успіхом діяльності. Тобто успіх – вимірюване поняття. Але для всіх він різний, тому учасники називали різне значення висоти; важливо ставити реальні цілі для себе – складні, але реальні; важливо діяти, бо якщо ви не дієте, то довіряєте своє життя і свій успіх іншим.

Питання для обговорення: Чому команда перемогла, не перемогла? Хто поставив занадто легку мету і чому? Хто поставив занадто складну мету? За рахунок чого вдалося побудувати вежу? Яка команда змінила зазначену на початку гри висоту і чому?

9. Рефлексивні технології

Мета: розвиток саморефлексії, підведення підсумку заняття.

Інструкція: як і минулого разу, наше заняття закінчується підведенням підсумків. Зараз кожен по черзі висловить свою думку з приводу сьогоденішнього заняття. Подумайте і закінчіть фразу: «Я зрозумів (ла), що для того щоб досягти успіху у житті, важливо...».

10. Домашнє завдання. Пригадайте ситуації з власного життя, коли ви досягали успіху. Проаналізуйте та напишіть 5 пунктів, які саме ситуації виникали, які риси характеру допомогли вам досягти успіху.

Додаток С

Педагогіка (історія педагогіки, загальна педагогіка)**Семінар-практикум***(Лагода, 2022)***Тема:** «Рефлексія педагога – важливий крок до самопізнання»**Мета:** ознайомити майбутніх педагогів з поняттям «рефлексія», сприяти саморефлексії здобувачів вищої освіти в педагогічній діяльності.**Завдання:** актуалізувати знання майбутніх учителів початкової школи про педагогічну рефлексію; ознайомити з різними методами рефлексії; надати можливість застосувати на практиці набуті знання.**Матеріали:** магнітна дошка, маркери.**Хід заняття****Вправа «Рефлексія «Тут і зараз»****Мета:** актуалізувати почуття здобувачів вищої освіти, ознайомити з суттю поняття «рефлексія».

Викладач пропонує кожному здобувачу вищої освіти виразити своє уявлення про те що відбувається з ним і групою в цей момент. Робити це можна в будь-якій формі – вербально, невербально, з допомогою малюнку, музичного інструменту тощо.

Обговорення:

- Що відбувається в цей момент з вами і групою?
- Що ви відчуваєте в цей момент, з чим пов'язані ваші відчуття?
- Чи є спільні відчуття серед тих, які були озвучені?

Інформаційні повідомлення здобувачів вищої освіти на тему: «Рефлексія – процес самопізнання» з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедійних презентацій, відеоматеріалів, карт знань, схем тощо).

Іще в античні часи філософ Сократ закликав людину: «Пізнай самого себе». Досягти успіху в цьому можна, навчившись пояснювати логіку своїх вчинків, емоційних проявів, випадкових висловлювань. У професійному житті педагога мова йде про здатність до рефлексування (аналізу, «обдумування») подій, що відбуваються в особистому житті людини та її професійній діяльності, уміння «подивитися» на себе та інших збоку, оцінити та проаналізувати власну поведінку, емоції та почуття. Рефлексія (від латинського – звернення назад) – звернення людиною своєї свідомості на своє мислення та поведінку, на здобуті знання та здійснені вчинки, розуміння та аналіз власних думок, почуттів, мотивів. Рефлексія – це не тільки самопізнання, саморозуміння. Вона включає такі процеси як розуміння і оцінка іншого. З допомогою рефлексії досягається співвідношення своєї свідомості, цінностей, думок з цінностями, відносинами інших людей, групи, суспільства, з загальнолюдськими цінностями. Педагогічна рефлексія за дослідженнями Л. Карпенко це – здатність дорослого аналізувати свою виховну діяльність і прогнозувати результати впливу на дитину.

Рефлексуючий педагог – це думаючий, аналізуючий, досліджуючий свій досвід педагог.

В освітньому процесі дедалі більшої актуальності набуває питання розвитку рефлексії вчителя початкової школи, який формує особистість молодшого школяра. Саме тому важливо, щоб процесом виховання та розвитку керував педагог, який вміє об'єктивно ставитися до себе і до інших, контролює власні почуття, емоції, дії.

Навчання рефлексії – важливий засіб формування мислення й діяльності вчителя. Він передбачає аналіз власних цінностей: як професійних, так і особистісних, що часто зумовлює переоцінку пріоритетів і сприяє розвитку впевненості, самодостатності і, відповідно, підвищення професійного рівня та фахової компетентності. Педагоги мають в деяких моментах своєї роботи переоцінити (переглянути) стале бачення освітнього процесу і налаштуватися на саморозвиток та самопізнання, без яких педагогові неможливо сформувати власну систему цінностей, бачень, переконань.

Виокремлюють такі види педагогічної рефлексії в процесі педагогічної взаємодії:

- соціально-перцептивна – предметом якої є переосмислення, перевірка педагогом власних уявлень і думок, які в нього сформувалися про дітей в процесі взаємодії з ними;
- комунікативна – полягає в усвідомленні вчителем того, як його оцінюють, сприймають інші, ставляться до нього;
- особистісна – передбачає осмислення (обдумування) своїх дій, самопізнання.

Вправа «Я – педагог»

Мета: актуалізувати знання здобувачів вищої освіти про себе, свою майбутню педагогічну діяльність, формувати навички соціально-перцептивної рефлексії.

Викладач пропонує майбутнім педагогам на аркушах паперу намалювати себе в своїй професії.

Обговорення:

- Що ви можете сказати про особистісні якості того, кого зобразили на малюнку?
- Якими професійними достоїнствами наділена ця людина?
- Що ви побажаєте змінити в тій людині, яку ви зобразили (професійні якості, особистісні якості)?

Інтерактивні технології кооперативного (колективного) навчання (метод «Карусель»)

Мета: формувати навички швидкого реагування на партнера по взаємодії, розвивати емпатію та рефлексію, формувати навички комунікативної рефлексії.

Викладач пропонує здобувачам вищої освіти долучитися до колективної взаємодії. Кожен раз під час руху каруселі в учасників

відбудеться зустріч з новою людиною. Завдання: легко увійти в контакт, підтримати розмову і попрощатися. Усі учасники стають за принципом «каруселі» тобто обличчям один до одного і створюють два кола: внутрішній – нерухомий, і зовнішній – рухомий. Приклади ситуацій: перед вами людина, яку ви давно не бачили, Ви раді зустрічі з нею...; перед вами незнайома людини, познайомтеся з нею ...; перед вами маленька дитина, вона чогось злякалася. Підійдіть до неї і заспокойте її...; після довгої розлуки ви зустрічаєте свого одногрупника, ви дуже раді зустрічі...

Час на налагодження контакту – 3 хв. Потім, за сигналом викладача, учасники переходять до наступного одногрупника.

Обговорення:

Чи вдалося вам увійти в контакт з кожним із учасників в різних ситуаціях?

- Що сприяло швидкому входженню в контакт?
- Чи допомогли вам розвинені навички емпатії в одній із ситуацій? Чи легко було проявляти емпатію?
- В якій ситуації та з ким контакт був для вас найприємнішим?
- Чого навчає вас ця вправа?

Вправа «Три імені»

Мета: розвивати саморефлексію, формувати установку на самопізнання, навички особистісної рефлексії.

Викладач роздає кожному здобувачу вищої освіти по три картки і пропонує на них написати три варіанти свого імені (наприклад, як вас називають рідні, одногрупники, друзі). На підготовку викладач дає 3 хв. Потім, пропонує кожному члену групи відрекомендуватися, використовуючи ці імена і описати той бік характеру, який був або став причиною (на його) думку цього імені. Учасники по черзі представляють три варіанти свого імені.

Обговорення:

- Чи вдалося вам одразу визначити всі варіанти імені?
- Яке ім'я було для вас найскладнішим для самоаналізу?
- Що ви відчували, які емоції переживали надаючи характеристики іменам?
- Яке з трьох імен для вас найближче?
- Чого навчає вас вправа?

Інтерактивні технології колективно-групового навчання (метод «Незакінчені речення»). Вправа «Без маски»

Мета: формувати навички самоаналізу, розвивати вміння знімати емоційні та поведінкові зажими, продовжувати розвивати навички особистісної рефлексії.

Хід вправи: викладач роздає учасникам по одній картці з написаною на ній фразою, яка не має закінчення. Без будь-якої підготовки учасник має продовжити і завершити фразу. Висловлювання має бути по можливості щирим.

Приблизні фрази для карток учасникам:

- «Чого мені іноді по-справжньому хочеться, так це...»;
- «Мені буває соромно, коли я...»;
- «Особливо мене дратують діти, коли вони...»;
- «Маю надію, що я...»;
- «Іноді люди не розуміють, що я...».

Обговорення:

- Чи складно було аналізувати свої дії, щоб продовжити фразу без додаткових розмірковувань? Чому?
- Чому саме таке закінчення фрази спало вам на думку?
- Що для вас було сьогодні у фразах ваших колег важливим?
- Чого навчає вас ця вправа?

Рефлексія – основний шлях до отримання нових знань. Знання про самого себе і про інших людей не приходить до людини звідкись, вони з'являються через постійний аналіз, рефлексію того, що з тобою відбувається щохвилини, «тут і зараз».

До способів, які допомагають усвідомити і осмислити свій внутрішній світ належать такі:

1. Релаксація

Релаксація – це фізичне і психічне розслаблення. Мета релаксації це – підготовка тіла та психіки до діяльності, зосередження на своєму внутрішньому світі, звільнення від надмірного фізичного і нервового напруження або навпаки, забезпечення можливості зібратися. Релаксація необхідна: для підготовки тіла і психіки до поглибленого самопізнання; в стресових моментах, конфліктних ситуаціях, які потребують витримки, самовладання; у відповідальних і складних ситуаціях, коли потрібно звільнитися від страхів, зняти напруження.

Як можна розслаблятися під час навчання у вільний час

Прийміть зручно позу (сядьте на стілець або в крісло), закрийте очі і почніть робити глибокий вдих і повільно видихайте ротом. Дихайте так, доки не відчуєте, що поступово спадає напруга, проходить втома, доки не досягнете внутрішнього розслаблення.

2. Концентрація

Концентрація – це зосередження свідомості на певному об'єкті своєї діяльності. В основі концентрації покладений принцип управління увагою. Можливим є зосередження уваги на відчуттях, відносинах, емоціях, почуттях.

Інтерактивні технології кооперативного (колективного) навчання (робота в парах). Вправа «Так»

Мета: удосконалювати навички концентрації уваги, розвивати навички емпатії та рефлексії.

Викладач пропонує учасникам розподілитися на пари. Один з пари говорить фразу, яка виражає його стан, настрій і відчуття. Інший учасник має ставити йому запитання, щоб уточнити і з'ясувати деталі.

Вправа вважається виконаною, якщо у відповідь на розпитування учасник отримує три стверджувальних відповіді – «так».

3. Візуалізація

Візуалізація – це створення внутрішніх образів у свідомості людини, тобто активізація уяви з допомогою слухових, зорових, смакових, тактильних відчуттів, а також їх комбінацій.

Як можна «опрацювати» свої емоції, відчуття, почуття у вільний час з допомогою візуалізації.

Влаштуйтеся зручно, заплющьте очі і розслабтеся. Спробуйте уявити те почуття, яке ви пережили сьогодні. Який в нього колір, не поспішайте, спробуйте відчувати його в голові, уявіть як воно спускається нижче. Почуйте його звук, вдихніть і відчуйте запах.

Отже, рефлексія в роботі педагога дійсно має практичне значення. Розвиток рефлексії необхідний для того, щоб краще організувати свою діяльність, пришвидшити процес самовдосконалення, розкрити свій творчий потенціал, краще виражати свої почуття та емоції, підвищити рівень емпатії. Досягнення високого рівня рефлексії має стати для майбутнього педагога щоденним практикумом. Робота над собою – це внутрішня організація всього життя учителя початкової школи, це стиль і змістовне наповнення його професії.

Вправа «Сходинок індивідуальних досягнень»

Ви можете намалювати макет «сходинок на гору» (до бажаних результатів): в особистому житті, у взаєминах із близькими людьми, з дітьми, однокласниками власних фізичних та психічних якостей, позитивних рис характеру тощо. Таким чином ви зможете досягти вищих рівнів у розвитку своєї особистості.

Психологія загальна, вікова, педагогічна

Семінар-«круглий стіл»

(Атаманчук, 2020)

Тема: «Формування професійної рефлексії в майбутніх педагогів»

Мета: сприяти формуванню професійної рефлексії в майбутніх педагогів, розвивати вміння аналізувати власну педагогічну діяльність, оцінювати результати освітнього процесу, усвідомлювати свої професійні дії та визначати шляхи подальшого саморозвитку і вдосконалення педагогічної майстерності.

План

1. Професійна рефлексія та її значення в педагогічній діяльності.
2. Умови формування рефлексивних умінь педагога.
3. Інтерактивні вправи на розвиток рефлексивних умінь майбутніх педагогів.

Хід заняття

Пріоритет людської особистості в системі освіти – тенденція останніх десятиліть, що загострила необхідність більш уважного та делікатного ставлення до людини, а також потребу допомогти їй у процесі самопізнання, самореалізації та самовизначення. Однак традиційна освіта все ще залишається односторонньою, спрямованою на накопичення знань, тоді, коли світ потребує особистості, яка знає та розуміє себе і суспільство в цілісності та сукупності усіх взаємозв'язків.

У кожному віці людина набуває досвіду організації власного внутрішнього світу вільного і відповідального вибору цінностей, вчинків, рішень, самооцінювання, самостановлення та самореалізації.

У психологічній літературі рефлексію визначають, з одного боку, як якість, що необхідна професіоналу, оскільки дає можливість ефективно й адекватно реалізувати себе та свої здібності, забезпечуючи процес саморозвитку. Рефлексія сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягнення її максимальної ефективності та результативності, завдяки чому здійснюється професійне становлення та розвиток особистості педагога. З другого боку, рефлексію визначають як сукупність умов, що сприяють формуванню такої якості.

1. Професійна рефлексія та її значення в педагогічній діяльності

Вивчення досвіду професійної діяльності педагогів показує, що реальна практика майже позбавлена процесу рефлексії. Педагоги ще недостатньо володіють навичками самоаналізу професійної діяльності, відчують дефіцит супроводу рефлексії в процесі професійного самовдосконалення, залежні або від зовнішніх вимог, або від низького рівня власної педагогічної культури.

Відсутність використання в практиці роботи рефлексивного механізму позбавляє педагогів можливості встановлювати реальні «суб'єкт-суб'єктні» стосунки з учасниками освітнього процесу і розвивати рефлексивну свідомість.

Для фахової підготовки педагога важливе значення має розвиток професійної рефлексії як: особистісної якості; властивості мислення; умови, необхідної для творчої самореалізації та професійної майстерності.

Професійна рефлексія – це співвідношення себе та можливостей власного «Я» з тим, що вимагає обрана професія, разом із наявними уявленнями про неї. Ці уявлення є доволі динамічними, можуть розвиватися. Вони допомагають педагогові: сформувати отримані результати; визначити мету подальшої роботи; скоригувати і вдосконалити свій професійний шлях. У досвідченого педагога процес рефлексії проходить, залежно від: індивідуально-особистісних характеристик; особистої зрілості; практичного досвіду; професійної ерудованості; рівня загальної культури.

Для педагогіки рефлексія відкриває шлях до подолання протиріччя між складними педагогічними завданнями сучасності, що потребують глибокого теоретичного усвідомлення, і тими прикладними засобами їхнього розв'язання, що панують в освітянській практиці. Вихід на рівень професійної рефлексії дає можливість подолати обмеження, задані простором власних знань. Розвинена здатність до професійної рефлексії є передумовою самовиховання педагога, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Отже, формування професійної рефлексії — це психологічна проблема, шляхи розв'язання якої полягають у:

- формуванні потреб і мотивів самопізнання;
- навчанні педагога способів самопізнання;
- розвитку здатності педагога до ідентифікації;
- підвищенні рівня самоповаги, самосхвалення;
- подоланні страхів.

2. Умови формування рефлексивних умінь педагога

Рефлексія є комплексним явищем, яке складається з рефлексивних умінь, тому роботу щодо розвитку рефлексії у педагогів варто організовувати як процес формування таких умінь.

Рефлексивні уміння педагога:

- бачити в педагогічній ситуації проблему і оформлювати її у вигляді педагогічних завдань;
- орієнтуватися при постановці педагогічних завдань на дітей як на суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності, що активно розвиваються і мають власні мотиви та мету;
- робити предметом аналізу кожний свій педагогічний крок;
- конкретизувати і структурувати проблему;
- розширити межі практики і побачити нові проблеми, обумовлені попереднім досвідом;
- знаходити способи розв'язання завдання;
- мислити тактично, тобто конкретизувати педагогічні завдання в поетапні та оперативні, приймати оптимальне рішення в умовах невизначеності, гнучко перелаштовуватися відповідно до ситуації;

- мислити припущеннями, гіпотезами, версіями;
- працювати в системі «паралельних цілей», створювати «поле можливостей» для педагогічного маневру;
- приймати гідне рішення в ситуації дефіциту часу для виходу зі складних педагогічних завдань;
- використовувати різноманітні теорії для усвідомлення власного досвіду;
- аналізувати і акумулювати у своєму досвіді кращі зразки педагогічної практики;
- комбінувати елементи теорії та практики, щоб отримати нові знання;
- оцінювати педагогічні факти та явища об'єктивно та неупереджено.

Разом ці вміння становлять своєрідну рефлексивну технологію, за допомогою якої і вдосконалюється професійний досвід педагога.

Умови формування рефлексивних умінь

Для формування рефлексивних умінь необхідним є забезпечення таких педагогічних умов:

- спеціально організована рефлексивна діяльність педагога;
- наявність рефлексивного середовища;
- активізація міжсуб'єктних відносин учасників рефлексивної діяльності;
- актуалізація рефлексивності педагога;
- використання освітніх програм за розвитком професійної рефлексії.

Отже, процес формування рефлексивних умінь у педагогів веде до розв'язання багатьох кардинально важливих питань:

- підготовки педагогів до духовно-творчої самореалізації, що проявляється насамперед у відході від шаблонів і стереотипів;
- вироблення програми вимог до себе, до процесу і результатів діяльності;
- усвідомлення змісту обраної професії;
- формування зацікавленого, критичного ставлення до різних аспектів власної професії;
- збагачення професійного досвіду і майстерності;
- розвиток готовності до інновацій у власній професійній діяльності.

Опанувавши рефлексію щодо самого себе, навчившись аналізувати власні думки, почуття та вчинки, педагог повинен використати свої рефлексивні знання та уміння в процесі пізнання дітей і застосувати рефлексивні механізми у взаємодії з ними.

3. Інтерактивні вправи на розвиток рефлексивних умінь педагогів

Моє ім'я і особиста риса

Учасник називає своє ім'я та рису характеру, що починається на першу літеру імені. Можна продемонструвати рису за допомогою пантоміми. Учасник називає своє ім'я та пояснює, що пишається певною особистою рисою.

Моя індивідуальність

Здобувачі вищої освіти по колу передають квітку, при цьому кожен по черзі вимовляє своє ім'я, називаючи риси, що починаються з літер, які є в імені. Після закінчення вправи, викладач просить учасників зробити висновки.

Ось я такий

Кожен з учасників по черзі називає своє ім'я, а також одне зі своїх реальних хобі, захоплень і одне бажане хобі, те, що хотілося б мати.

Перетворення

Здобувачі вищої освіти сідають у коло. Викладач пропонує закінчити речення:

- Якби я був книжкою, то я був би... (словником, детективом, віршами...)
- Якби я був явищем природи, то був би... (вітром, сонцем, бурею...)
- Якби я був музикою, то я був би... (романсом, класикою, джазом...)
- Якби я був дитиною, то я був би...

єкція образу особистого «Я»

У цій вправі майбутні педагоги складають два коротких описи, кожен – на окремому аркуші. На одному аркуші – це опис того, яким себе бачить сам учасник; фактично, це схематичний нарис його «Я-концепції». Опис повинен бути щирим і правдивим. Другий опис про те, яким, на думку здобувача вищої освіти, його бачать інші члени групи. Імена на аркушах не зазначають. Перший опис кладуть в окрему коробку. Кожен напис зачитують уголос, а члени групи намагаються відгадати, кому він належить. Потім автор заявляє про себе і читає другий свій опис (яким, йому здається, бачать його інші), отримуючи після цього зворотний зв'язок від учасників групи.

Дидактика
Семінар-«круглий стіл»
(Доровських, 2021b)

Тема: «Рефлексивна діяльність учителя як шлях до професійного самовдосконалення»

Мета: проаналізувати значення педагогічної рефлексії в професійній діяльності вчителя та обґрунтувати її вплив на розвиток творчого потенціалу й професійної компетентності педагога.

Обладнання та матеріали: листки паперу для ведення записів, картки з написами 5 висловів і завданнями до вправи «Поміркуємо», схематичне зображення «Мета-плану», маркери, стікери різного кольору.

План

1. Тема та завдання семінару-«круглого столу».
2. Поняття про рефлексію. Вправа «Ланцюжок асоціацій». Обґрунтування актуальності проблеми. Доповіді здобувачів вищої освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.
3. Інтерактивні технології кооперативного (колективного) навчання. Інтерактивна вправа «Поміркуємо» (робота в групах).
4. Інформаційні повідомлення здобувачів вищої освіти на тему: «Професійна рефлексія та її значення в педагогічній діяльності» з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедійних презентацій, відеоматеріалів, карт-знань).
5. Рефлексивні уміння педагога (доповіді здобувачів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій).
6. Заходи формування рефлексивних умінь. Вправа «Точка опори».
7. Поняття «ефективна робота». Інтерактивні технології колективно-групового навчання («Асоціативний куш»).
8. Інтерактивні технології кооперативного (колективного) навчання. Робота в групах. Вправа «Мета-план».
9. Підведення підсумків семінару-«круглого столу» – метод «ДРІД». Вправа «Листівка однокласнику».

Хід заняття

1. Тема та завдання семінару-«круглого столу»

Пріоритет людської особистості в системі освіти – тенденція останніх десятиліть, що загострила необхідність більш уважного та делікатного ставлення до людини, а також потребу допомогти їй у процесі самопізнання, самореалізації та самовизначення. Завдання семінару-«круглого столу»: 1) підвищити рівень компетентності здобувачів вищої освіти ару із теми «Рефлексивна діяльність учителя як шлях до професійного самовдосконалення»; 2) сприяти розвитку рефлексії як необхідної професійної якості; 3) сприяти збереженню психологічного здоров'я педагогів.

2. Поняття про рефлексію. Вправа «Ланцюжок асоціацій». Доповіді здобувачів вищої освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Актуальність проблеми

Рефлексія людини – риса божественного розуму, яка дозволяє пізнати свою сутність. (*Аристотель*)

Рефлексія (лат. – роздум про свій внутрішній стан) – повернення назад, тобто здатність людини неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, уміння посісти позицію стороннього спостерігача, розмірковувати над тим, що ти робиш, як пізнаєш, у тому числі і самого себе. Іншими словами це механізм подвоєного, дзеркального відображення суб'єктів. Цими суб'єктами можуть бути як люди, так і різні «Я»: «Я» – що пізнає і «Я» – пізнане, «Я», що спостерігає одночасно з «Я» – що пізнає і «Я» – пізнаним. Художня література, поезія рясніють зразками рефлексій, коли герої думають за інших або розмірковують про самого себе.

Рефлексія як механізм самосвідомості формується набагато пізніше, ніж ідентифікація. Якщо до ідентифікації дитина проявляє здатність із раннього віку, то задатки рефлексії виникають тільки у дошкільника, а як новоутворення особистості вона розвивається у молодших школярів. Та й у дорослих людей здатність до рефлексії продовжує залишатися на досить низькому рівні. Цим пояснюються деякі складнощі пізнання навколишнього світу, у тому числі й самопізнання.

Існують такі види рефлексії:

- комунікативна: об'єкт – уявлення про внутрішній світ іншої людини і причини її вчинків (пізнання іншої людини);
- особиста: об'єкт – сама особистість, її властивості, якості, поведінкова характеристика, система стосунків з іншими;
- інтелектуальна: виявляється в процесі розв'язання різного роду завдань, умінні аналізувати.

Рефлексія – це складна робота, що вимагає часу, зусиль, певних здібностей. У той же час саме рефлексія дає змогу подолати недоліки ідентифікації, зробити процес самопізнання більш цілеспрямованим та усвідомленим. У ряді випадків виражена здатність до рефлексії може й заважати, оскільки людина починає займатися самопокаянням, нескінченним аналізом, який не допомагає, а заважає створенню власного «Я», породжує пасивну орієнтацію в процесі взаємодії із зовнішнім світом.

Що заважає рефлексії:

1. Бар'єри, пов'язані з недосконалістю людської природи (об'єктивні): відсутність мотивації, потреби, інтересу до самого себе; несформованість дій виявлення, фіксації, аналізу, оцінювання, схвалення; невміння рефлексувати; нездатність до адекватної самооцінки.

2. Бар'єри, визначені особистісними особливостями людини, що пізнає себе (суб'єктивні):

- страх пізнати себе, щоб не зрушити упевненість у собі. Краще не знати про себе багато, ніж хворобливо переживати пізнане, яке може виявитися неприємним, вимагати зусиль працювати над собою;

- прагнення особистості оцінити себе, відповідно до вимог соціального оточення. Людина пізнає в собі лише те, що бачать в ній інші (соціум), відходячи від того, що є насправді. Це призводить до неврозів, проблем у взаємостосунках з іншими, хоча зовні начебто задовільняється потреба у визнанні;

- невміння подолати власний егоцентризм (єдиноправильні мої погляди, рішення, цінності, думки, дії): я не здатний пристати на позицію співрозмовника, прийняти іншу точку зору; я вважаю себе розумним, здібним, обдарованим, переконати мене неможливо;

- нездатність до саморозвитку, занижена самооцінка, диктаторство, авторитарність.

Вивчення досвіду професійної діяльності педагогів показує, що реальна практика майже позбавлена процесу рефлексії. Педагоги ще недостатньо володіють навичками самоаналізу професійної діяльності, відчують дефіцит супроводу рефлексії в процесі професійного самовдосконалення, залежні або від зовнішніх вимог, або від низького рівня власної педагогічної культури. Отже, рефлексія – це педагогічна проблема, шляхи розв'язання якої полягають у формуванні потреб і мотивів самопізнання, навчанні людини способів самопізнання, розвитку в неї здатності до ідентифікації та рефлексії, здатності підвищувати рівень самоповаги, самосхвалення, здатності долати страхи і вибудовувати захисти тощо. Найефективнішим є самовиховання в себе здатностей до самопізнання – особистість самостійно ставить перед собою мету й завдання і своєю власною працею досягає її.

3. Інтерактивні технології кооперативного (колективного) навчання

Об'єднання в групи. Інтерактивна вправа «Поміркуємо» (робота в групах)

Кожна група отримує картку з визначенням поняття «рефлексії», даним відомим ученим. Потрібно озвучити та проаналізувати твердження, визначити його сильні та слабкі сторони (переваги та недоліки). Потім в обговоренні бере участь вся група.

Картка 1. Рефлексія – спостереження (внутрішній досвід), якому розум піддає свою діяльність та спосіб її прояву, внаслідок чого в розумі виникають ідеї цієї діяльності. (*Джон Локк*)

Картка 2. Рефлексія – здатність індивіда зосереджуватися на змісті власних думок, абстрагуючись від усього зовнішнього, тілесного. (*Рене Декарт*)

Картка 3. Рефлексія – універсальний спосіб пізнання свідомості, при якому потік переживання з усіма його різноманітними подіями... стає чітко осягненим та аналізованим. (*Едмунд Гуссерль*)

Картка 4. Вільна людина, яка живе за принципом «золотої середини», адекватна у своєму виборі, тому що рефлексує власні «бажання» і «нахили», здійснюючи вибір на підставі розуму, а не почуттів. (*Бенедикт Спіноза*)

Обговорення: з якою метою ми виконували цю вправу?

4. Інформаційні повідомлення здобувачів вищої освіти на тему: «Професійна рефлексія та її значення в педагогічній діяльності» з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедійних презентацій, відеоматеріалів, карт-знань)

Педагог пізнає себе для того, щоб істотно поліпшити свою діяльність, зрости як особистість, досягти у своїй праці більш значущих результатів. Таким чином, «педагогічна рефлексія – це усвідомлення вчителем себе самого як суб'єкта діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації». Модель педагогічної рефлексії формується за допомогою запитань педагога до самого себе: «Якої мети я прагну досягти?»; «Чому?»; «Якими засобами?».

Професійний розвиток педагогів здійснюється у двох напрямках: професійному та особистісному. Професійне зростання – це кількісна характеристика, що припускає високу професійну кваліфікацію, розвинені професійні вміння, включаючи прийняття рішень, планування, алгоритми вирішення проблемних ситуацій, тобто все те, що веде до отримання високих результатів у професійній діяльності. Як правило, під професійним зростанням розуміється професійна підготовка: освіта та підвищення кваліфікації. Особистісне зростання – це якісна характеристика педагога як об'єкта професійної діяльності, що передбачає розвиток таких професійно значущих якостей, як мотивація, творчість, система цінностей тощо. Особистісне зростання ототожнюють з саморозвитком.

Необхідність у самопізнанні виникає, коли вчитель виявляє дисбаланс між своєю працею і її результатом. Наприклад, погана успішність учнів спонукає вчителя замислитися над тим, що саме в його поведінці, методиці викладання призводить до незадовільних результатів, конфліктів з дітьми, колегами, адміністрацією. Вивчення себе, виявлення причин дисбалансу дає можливість педагогу усунути недоліки в діяльності, поведінці, взаємодії, відновити рівновагу між собою і оточуючими, ліквідувати негативні емоції й переживання, які викликали дисбаланс. Рефлексія активізується в результаті критики адміністрації, батьків, колег, учнів. Реакція на критику може бути деструктивною – критика відкидається, супроводжуючись образами, бажанням помститися; конструктивною – відкидається те, що не відповідає дійсності, оцінюється діяльність і спонукання до самопізнання.

Як зазначалося вище, професійний розвиток педагога відбувається поряд з розвитком його особистості. Особистісний розвиток дає стимул для професійного зростання через більш глибоке розуміння дидактичних і методичних принципів, що в сукупності являє собою досвід педагогічної діяльності. У свою чергу, зміни в професійній діяльності незмінно

супроводжуються змінами в особистості педагога внаслідок критичного осмислення та рефлексивного переосмислення своїх переконань, життєвих цінностей, набутого досвіду.

Педагогічна рефлексія відіграє важливу роль у професійному розвитку педагога. Вдаючись до рефлексії, педагог аналізує набутий досвід, робить висновки і будує плани на майбутнє. Рефлексія допомагає педагогу проявляти більшу гнучкість у плануванні занять з урахуванням реальних комунікативних потреб і психологічних особливостей учнів, що переводить взаємодію викладача і учня з «суб'єкт-об'єктного» рівня на «суб'єкт-суб'єктний».

5. Рефлексивні уміння педагога (доповідь здобувачів вищої освіти з використанням мультимедійної презентації)

- бачити в педагогічній ситуації проблему та оформлювати її у вигляді педагогічних завдань;
- орієнтуватися при постановці педагогічних завдань на дітей як на суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності, які активно розвиваються і мають власні мотиви та мету;
- робити предметом аналізу кожен свій педагогічний крок;
- конкретизувати і структурувати проблему;
- розширювати межі практики й бачити нові проблеми, обумовлені попереднім досвідом;
- знаходити способи розв'язання завдання;
- мислити тактично, тобто конкретизувати педагогічні завдання в поетапні та оперативні, приймати оптимальне рішення в умовах невизначеності, гнучко перелаштовуватися відповідно до ситуації;
- мислити припущеннями, гіпотезами, версіями;
- працювати в системі «паралельних цілей», створювати «поле можливостей» для педагогічного маневру;
- приймати гідне рішення в ситуації дефіциту часу для виходу зі складних педагогічних завдань;
- використовувати різноманітні теорії для усвідомлення власного досвіду;
- аналізувати й акумулювати у своєму досвіді кращі зразки педагогічної практики;
- комбінувати елементи теорії та практики, щоб отримати нові знання;
- оцінювати педагогічні факти та явища об'єктивно та неупереджено.

Разом усі ці вміння становлять своєрідну рефлексивну технологію, за допомогою якої і вдосконалюється професійний досвід педагога.

6. Заходи формування рефлексивних умінь. Вправа «Точка опори»

Рефлексивні вміння педагогів формуються і розвиваються під час традиційних курсів підвищення кваліфікації, конкурсів «Учитель року», семінарів-практикумів, засідань методичних об'єднань, нетрадиційних

семінарів тренінгового спрямування, дебатів, фестивалів діяльної педагогіки.

Архімед казав: «Дайте мені точку опори, і я переверну світ!». це висловлення ми часто чуємо і, може, теж хотіли б знайти цю точку опори. У кожної людини повинні бути свої «точки опори», що допомагають їй в житті будувати своє щастя: дозволяють бути щасливою, вижити, вистояти, зберегти свою гідність у найважчих життєвих ситуаціях.

Напишіть свої так звані точки опори. Це можуть бути: віра (в ідею, у людину, у Бога); надія на краще; любов; природа (тому що людина є її частиною, її творінням, живе за її законами); справа, яку людина любить, якій віддається з радістю, насолодою, професійно; мистецтво та його цінності (література, музика, образотворче мистецтво, театр, кіно); люди (не тільки мати, друг, але всі знайомі, колеги, усі люди, з якими людина зустрічається); і головне – сама Людина, її «Я» з усвідомленим почуттям власних чеснот і власної гідності.

Обмін враженнями: З якою метою виконували вправу? Що вона дала особисто Вам?

7. Поняття «ефективна робота». Інтерактивні технології колективно-групового навчання («Асоціативний куш»)

– Чи можна самовдосконалюватися, маючи при цьому тільки точку опори?

Підбір, запис на дошці та обговорення асоціацій до поняття «ефективна робота» – вихід на проблему мотивації вчителів. (*Можливі асоціації: результат, задоволення, заохочення, винагорода*)

– Навіщо нам знадобився цей асоціативний ряд?

8. Інтерактивні технології кооперативного (колективного) навчання

Робота в групах. Вправа «Мета-план»

Формулювання проблеми підвищення мотивації вчителів школи до професійного самовдосконалення. Зміст проблеми або проблем записується у секторі «Мета-плану»

Хід вправи

Етап 1: формулювання проблеми мотивації вчителів до самовдосконалення, професійного зростання або проблем, які виникають на шляху вчителя щодо її підвищення. (*Запис проблеми у верхній частині «Мета-плану»*)

Етап 2: аналіз ситуації в школі (районі, місті) з визначеної проблеми. Учасники індивідуально відповідають на такі питання:

– Якою ситуація є в дійсності? (назвати позитивні й негативні моменти)

– Якою має бути ідеальна ситуація?

– Чому в дійсності ситуація не є такою, якою вона має бути? (Назвати причини, які заважають ситуації бути ідеальною)

Кожну відповідь учасник записує на окремому аркуші певного кольору. Потім аркуші прикріплюються у відповідному секторі «Мета-плану»

Етап 3: шляхи розв'язання проблеми. На цьому етапі учасники малих груп обговорюють та узагальнюють думки з перших трьох питань, а потім відповідають на питання:

– Що необхідно зробити, щоб усунути причини цього? *(Учасники відпрацьовують пропозиції. Кожну записують на окремому аркуші певного кольору, прикріплюють у відповідному секторі «Мета-плану»)*

– Які ресурси ми маємо для реалізації цих пропозицій? *(Перелік ресурсів теж записують – кожен на окремому аркуші – і наклеюють у відповідному секторі)*

Етап 4: презентація мета-планів

9. Підведення підсумків семінару-«круглого столу», метод «ДРІД»

Робота в групах – презентація кожної групи:

Д – досвід (що робили, що пам'ятаємо)

Р – рефлексія (які відчуття, реакція, що сподобалося)

І – інформація (яку інформацію отримали, які висновки зробили)

Д – дії (як будемо діяти в майбутньому)

Вправа «Листівка однокласнику». Використовуючи ключові слова, підпишіть листівку однокласнику, який сидить ліворуч від Вас.

Ключові слова: розум, доброта, краса, здоров'я.

Вручення пам'ятки – побажання учасникам семінару.

Додаток Ф

Рефлексивні тренінгові вправи, проведені зі здобувачами вищої освіти ЕГ з використанням інноваційних технологій

(Систематизовано автором, на основі опрацювання наукових джерел:

Кенней, Литвинова, Карбовська, & Голоцван, 2009, с. 28–29;

Кондратенко, 2022, с. 26–28; Марусинець, 2013, с. 180–185)

№ з/п	Назва вправи	Мета	Зміст	Інноваційні технології
1.	«Промовець»	Закріплення установок на оволодіння професійною рефлексією	Здобувачі вищої освіти були об'єднані в пари. Завдання полягало в переконанні однокласника в необхідності формування рефлексивної компетентності для майбутнього вчителя початкової школи	Інтерактивні (робота в парах)
2.	«Я – реальний», «Я – ідеальний»	Розвиток саморефлексії (уявлень про себе)	Майбутнім педагогам було запропоновано написати 10 своїх недоліків, після чого відредагувати твердження, додаючи слова «В ідеалі...». Зазначені якості порівнювалися та визначалися нереальні та ідеальні цілі	Рефлексивні (самопізнання)
3.	«Техніка розвитку індивідуальності»	Формування еталонних особистісних та професійних якостей	Здобувачі вищої освіти мали розділити аркуш навпіл та написати не менше 5 особистісних рис, яких вони б хотіли позбутися, оскільки вони не відповідають ідеальній особистості педагога. Поруч потрібно було записати протилежну рису, викресливши ту, яку хотіли б позбутися. Також пропонувалося визначити риси, яких хотіли б набути	Рефлексивні (самопізнання), організації успішної діяльності
4.	«Моє професійне кредо»	Розвиток професійної рефлексії	Майбутнім учителям початкової школи необхідно було визначити своє професійне кредо, записати та намалювати його	Організації успішної діяльності
5.	«Професійний шлях успішного педагога»	Визначення етапів професійного шляху майбутніх педагогів	Здобувачам вищої освіти потрібно було накреслити професійний шлях успішного вчителя та порівняти його зі своїм життєвим шляхом. Після чого здійснювалося обговорення в парах	Організації успішної діяльності, інтерактивні (робота в парах)

6.	«Я пишаюсь»	Аналіз своїх позитивних власно набутих рис характеру чи вмінь. Підведення учасників до адекватної самооцінки	Здобувачам вищої освіти було запропоновано за правилом добровільності структуровано по колу сказати про себе «Я пишаюся...» та назвати рису свого характеру або навичку, набуту свідомо	Рефлексивні (самопізнання)
7.	«Герб»	Визначення власних життєвих цінностей, успіхів, орієнтирів	Майбутнім педагогам ми запропонували на тренінгу намалювати свій власний герб, давши відповіді на запитання: «Я маю такі цінності...», «Мій успіх – це, коли я...»	Організації успішної діяльності
8.	«Хто такий переможець?»	Визначення якостей самодостатньої людини, людини-переможця	Здобувачі вищої освіти мали назвати якомога більше якостей, характерних для впевненої людини, людини-лідера	Інтерактивні (групова дискусія), організації успішної діяльності
9.	«Чотири фрази»	Формування особистісної якості такої, як відповідальність	Майбутні педагоги мали продовжити фрази: «Я не можу...», «Я повинен...», «Я боюся, що...», після чого необхідно було замінити початок твердження на: «Я хочу...», «Я не хочу...», «Я надаю перевагу...»	Інтерактивні («Незакінчені речення»)
10.	«Чарівний магазин»	Розвиток самооцінки, формування рефлексивних навичок	Перед майбутніми вчителями початкової школи було поставлено завдання: визначити дев'ять особистісних якостей, які б хотіли придбати собі та поділитися з ними із тим, у кого вони не розвинуті	Рефлексивні (самопізнання), інтерактивні (робота в парах)
11.	«Обмін»	Формування рефлексивних навичок, здатності до самоаналізу	Здобувачам вищої освіти було запропоновано визначити та записати на аркуші паперу десять якостей, які допоможуть їм у майбутній педагогічній діяльності, після чого обмінюватися ними з однокласниками до того часу, поки не знайдуть ті, які їм підходять	Інтерактивні (робота в парах)
12.	«Хто Я? Яка Я?»	Формування адекватної самооцінки, розвиток	Учасникам пропонувалося протягом 7 хвилин зафіксувати по 10 слабких і сильних своїх сторін, якостей. По закінченню	Рефлексивні (самоаналіз)

		навичок самопізнання через аналіз своїх слабких і сильних сторін	часу, необхідно було виокремити ті з них, які найбільше представлені у відносинах з учнями, у відносинах з колегами, в особистому житті	
13.	«Мій успіх»	Розвиток навичок рефлексії на основі особистого професійного досвіду, мотивація на оволодіння рефлексивними навичками	Здобувачам вищої освіти пропонувалося пригадати ситуацію, рішення якої, свою поведінку в ній, вони вважають максимально ефективною і проаналізувати її за критеріями: «У чому був мій успіх?», «Які кроки були зроблені для його досягнення?», «Які мої сильні якості, вміння, навички забезпечили успішність вирішення ситуації?», «Що можна було б зробити більш ефективно?»	Організації успішної діяльності
14.	«Правила»	Розвиток творчих здібностей, навичок перенесення рефлексивних умінь у нові нестандартні ситуації	Учасникам пропонувалося об'єднатися в дві рівні групи: перша група – «учителі початкової школи», друга – «молодші школярі». На першому етапі кожна група протягом 5 хвилин мала написати правила поведінки для учнів молодшого шкільного віку в класі. На другому етапі кожна група протягом 5 хвилин мала проаналізувати і прописати, які з придбаних раніше знань, навичок вони використовували для напрацювання цих правил, який досвід професійної діяльності застосували, щоб правила були максимально ефективними	Інтерактивні (робота в групах)
15.	«Автопортрет»	Розвиток навичок самоаналізу, рефлексивного ставлення до аналізу інших	Майбутнім учителям початкової школи протягом 5 хвилин пропонувалося описати себе так, щоб незнайома людина при зустрічі могла легко її впізнати. На аркуші паперу потрібно прописати такі ознаки, які виокремлюють з натовпу. Потрібно було описати свій зовнішній вигляд, ходу, манеру говорити, одягатися; можливо, характерні жести. Робота відбувалася в парах. По	Рефлексивні (самоаналіз), інтерактивні (робота в парах)

			закінченню 5 хвилин, партнери мали обмінятися аркушами і протягом 3 хвилин дописати ті характеристики, які однокласник, з їх точки зору, про себе не зазначив. По закінченню часу, партнери знову мали обмінятися аркушами і проаналізувати отриману інформацію, обговорити її в парі	
16.	«Перетворення»	Розвиток навичок самоаналізу, готовності чути, як тебе сприймають оточуючі	Учасникам пропонувалося закінчити речення: «Якби я був книжкою, то я був би...», «Якби я був явищем природи, то був би...», «Якби я був музикою, то я був би...», «Якби я був дитиною, то я був би...». Кожен здобувач вищої освіти мав підписати свій аркуш паперу і по колу передати його за годинниковою стрілкою. Той, хто отримав листок, поруч із написаним мав написати своє бачення людини, чий листок він отримав. Вправа продовжувалася, доки кожен не отримав свій листок. Презентація передбачала висловлення спочатку свого бачення себе, а потім – бачення іншими	Рефлексивні (самоаналіз), інтерактивні («Незакінчені речення»)

Вибіркові освітні компоненти:
«Тренінг соціального лідерства», «Основи тренінгової роботи»
Тренінги з розвитку рефлексії як засобу професійного становлення
майбутніх педагогів
(Марчук, 2020).

Тема: «Рефлексія – культура самопізнання»

Мета: проєктування та конструювання кожним учасником ефективних засобів спілкування (емпатійне розуміння, вміння коректно реагувати на прояви інших під час спілкування, встановлювати зворотній зв'язок); вироблення індивідуального стилю, стратегії та тактики ефективного спілкування.

Хід проведення

1. Вправа «Нетрадиційний привіт»

Мета: створення невимушеної, позитивної атмосфери, сприяння зняттю напруги та підвищення контактності здобувачів вищої освіти.

Позиція учасників: учасники стоять у колі.

Хід: Кожен учасник повинен привітатись з усіма по черзі наступними способами: а) двома долонями; б) зовнішньою стороною долоні; в) коліном; г) щоголю; д) носом.

Зворотній зв'язок: обговорення вражень від привітання в такій незвичній формі.

2. Вправа «Хто я ?» (рефлексивні технології самопізнання)

Мета: усвідомлення свого «Я».

Позиція учасників: учасники сидять за столами.

Хід: Вам пропонується відповісти на питання «Хто я ?». Запишіть, будь ласка, 20 відповідей на це питання, у тому порядку, як думки приходять Вам в голову. При відповіді можна використовувати як іменники, так і прикметники. На самостійне виконання цього завдання відводиться 5 хвилин. (Майбутні вчителі початкової школи фіксують відповіді на питання «Хто я?» на аркуші паперу, використовуючи іменники та прикметники тощо).

Проведіть ранжування визначеного списку за значимістю від 1 до 20. По колу озвучимо списки.

Зворотній зв'язок: Після озвучення списків задаються питання, здійснюється обговорення.

3. Вправа «Я людина...» (рефлексивні технології)

Мета: сприяння самопізнанню та пізнанню інших здобувачів вищої освіти, подолання опору перед вираженням себе у групі.

Позиція учасників: учасники сидять у колі.

Хід: Один стілець виносять за межі кола. Учасники займають свої місця. Бажаючий (або ведучий) стає у центрі і промовляє речення: «Я людина, яка...», продовжуючи фразу назвою своєї найхарактернішої риси (наприклад, «Я людина, яка прагне допомагати людям»). Інші сидять і слухають. Якщо хтось вирішить, що міг би сказати те саме про себе, він

повинен встати і поміняти місцями з учасником. Одному завжди не вистачатиме місця. Він встає в коло і знову промовляє та продовжує фразу «Я людина...». Вправа закінчується тоді, коли всі учасники побували в центрі і розповіли про себе.

Зворотній зв'язок: Що ви відчуваєте після проведення вправи? Яку інформацію ви отримали?.

4. Дискусія «Чи потрібна мені емпатія?» (інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань)

Мета: виявлення рівня обізнаності учасників щодо проблеми емпатії, розуміння її актуальності.

Позиція учасників: учасники сидять у колі.

Хід: Учасникам задається питання: «Чи потрібно мені вміння співчувати та співпереживати іншим людям? Чому?», на яке вони повинні знайти якомога більше варіантів відповіді. Учасники швидко висловлюють усі ідеї, котрі спадають їм на думку. Ці ідеї записуються без оцінок та коментарів. Після висловлення думок відбувається активне обговорення проблеми і викладач робить підсумок. Ведучий повинен бути готовий до того, що можуть виникнути різні погляди на дану проблему.

5. Міні-лекція «Що таке емпатія?» (з використанням інформаційно-комунікаційних технологій).

Мета: одержання нової корисної інформації, визначення актуальності запропонованої теми, зацікавлення учасників, підведення підсумків попередньої вправи.

Позиція учасників: учасники сидять у колі.

Хід: Неможливо уявити собі існування людини без здатності співчувати і співпереживати. Усі ми живемо серед людей, і їх переживання, а також і наші власні переживання не можуть залишатись непоміченими. У психології емпатія – це емоційний відгук однієї людини на переживання іншої, здатність розуміти внутрішній світ іншої людини, вчувати у її психоемоційний стан. А для практичних психологів – це ще й необхідна провідна професійно значуща якість, без якої неможливо уявити успішного консультанта чи психотерапевта. Найбільша проблема, з якою ми стикаємося сьогодні – це невміння спілкуватись, відсутність взаєморозуміння між людьми, нездатність співпереживати та розпізнавати почуття оточуючих.

Розуміння, пізнання іншого через взаємоототожнення, відчуття себе іншим – через себе ж, своїми нервами, своєю плоттю – найбільш глибинний і древній спосіб спілкування. У будь-якому спілкуванні ми так чи інакше впливаємось один в одного, емпатійно взаємодіємо. Лише людина, яка здатна проникнутись цінностями іншого, просякнути його сутністю, влитися у його світ, зможе зрозуміти іншу людину, знайти з нею контакт і взаєморозуміння, тобто здійснити повноцінне спілкування. У кожної людини від природи закладені ці здібності, але далеко не у кожної вони розвиваються, розкриваються до кінця. Майстерність проникати в стан іншої людини, проникнення у світ її переживань, почуттів можна і треба розвивати.

6. Психомалюнок «Переживи чийсь почуття»

Мета: розвиток емпатії, формування здатності розуміти почуття та переживання інших людей, проникати у внутрішній світ іншої людини.

Позиція учасників: учасники сидять у колі.

Необхідні матеріали: папір А4, кольорові олівці.

Завдання: Кожен учасник повинен зобразити на аркуші паперу ту людину (дитину), яка викликає у вас емпатію (можливо, фізично слабка людина, дитина, яку постійно дратують, цькують, особа, яка втратила когось із родичів і т. п.). Наступний етап – презентація малюнка. Основна умова: учасник розповідає про намальовану особу від її імені, наче він – це та людина, яка повинна викликати емпатію в мовця. Слід звертати увагу на те, в якому стані перебуває людина, які почуття та емоції вона переживає, що її найбільше хвилює. Опишіть ті ситуації, які викликають у цієї особи стрес, сильні переживання, емоційний тиск.

Зворотній зв'язок: Що ви відчуваєте після проведення вправи? Що найбільше вразило, зачепило?

7. Рефлексія «Тут і тепер» (інтерактивні технології колективно-групового навчання, інтерактивний метод «Незакінчені речення»)

Мета: вироблення навичок рефлексії, оцінка проведеного заняття.

Позиція учасників: учасники сидять у колі.

Хід: Кожному учаснику пропонується висловити своє розуміння того, що відбулось у групі і, що він зараз відчуває. Протягом хвилини кожен повинен описати свій стан, продовжуючи речення: «Зараз я відчуваю...», «У цей момент...», «Мені зараз хочеться...» та ін.

8. Вправа «Побажання для себе і для сусіда»

Мета: підтримка позитивного психологічного клімату в групі, розвиток вміння розуміти власні бажання та відчувати потреби іншої людини.

Позиція учасників: усі стоять в колі.

Хід: Учасники стають у коло і беруться за руки. Завдання кожного: спочатку побажати щось хороше собі на цей тиждень, а потім одногрупнику, котрий стоїть поруч. Вправу закінчують спільною подякою оплесками.

9. Притча про цвяхи

Жив собі хлопчик із жахливим характером. Якось батько дав йому мішок цвяхів і звелів по одному забивати їх у паркан щоразу, коли хлопчик втрачає терпець і з кимось свариться. У перший день він забив 37 цвяхів. Згодом навчився контролювати себе, і кількість цвяхів щодня зменшувалася. Хлопчик зрозумів, що легше опанувати свої емоції, ніж забивати цвяхи.

Нарешті настав день, коли він не забив жодного цвяха. Син підійшов до батька і сказав про це.

Тоді батько звелів витягати з паркана по одному цвяху в ті дні, коли він не втратить самоконтролю і ні з ким не посвариться.

Минав час, і згодом син зміг похвалитися батькові, що у паркані не залишилося жодного цвяха. Батько відповів: «Ти добре поводишся, але

подивися, скільки дірок залишилося... Паркан уже ніколи не буде таким, як колись».

Якщо ви з кимось сваритеся й говорите щось неприємне, то залишаєте після себе такі ж рани, як ці дірки від цвяхів. І рани залишаються, незважаючи на те, скільки разів ви потім вибачитеся. Словесні рани заподіюють такий же біль, як і фізичні.

Не залишайте на своєму шляху таких дірок! Не забивайте цвяхів ворожнечі, непорозуміння, жорстокості в душі людей! Будьте емпатійними, коректними, розуміючими. І тоді світ навколо Вас стане кращим.

Додаток Ц

Тренінг

(Кондратенко, 2022, с. 29–31)

Тема: «Рефлексія як інструмент професійного розвитку майбутнього вчителя»

Мета: актуалізувати роль рефлексії в професійному становленні майбутніх педагогів; сприяти усвідомленню професійних цілей та цінностей.

Матеріали та обладнання: столи, стільці, фліп-чарт, фломастери, маркери, стікери, папір А-4

Хід проведення

Вступ. Викладач повідомляє тему та мету зустрічі, актуалізує роль педагогічної рефлексії в професійному становленні сучасного педагога.

– Сьогодні змінюється ставлення педагога до здійснюваної ним професійної діяльності. Актуальним стають саморозвиток, самоосвіта, саморегуляція, самовиховання. Все це – цінності особистісно-орієнтованої освітньої парадигми, що створює умови для реалізації потреби особистості в самовизначенні, самовираженні, самореалізації та самоактуалізації.

Важливою складовою в особистісно-орієнтованій парадигмі освіти є розвиток базових якостей особистості педагога – теоретичного мислення, комунікативних, креативних і рефлексивних здібностей. Формування цих професійно важливих якостей дозволяє успішно працювати в нестандартних професійних ситуаціях, здійснювати проєктування діяльності, використовувати прийоми аналізу діяльності.

Ключовою кваліфікаційною характеристикою майбутнього педагога є рівень сформованості педагогічної рефлексії, що дозволяє адекватно оцінювати зміни, що відбуваються в особистості учня, в учнівському середовищі, у своїй професійній діяльності, в собі як професіоналі. Педагогічна рефлексія дозволяє здійснювати системну цілісну регуляцію педагогічної діяльності, а отже, вирішувати завдання, пов'язані з оволодінням інноваційним, творчим інструментарієм, професійно вдосконалюватися.

У психологічному словнику поняття рефлексія (від лат. reflexio) визначається як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Поряд з цим вона включає такі процеси як розуміння і оцінку іншого. За допомогою рефлексії відбувається співвіднесення власних цінностей, ставлень, думок з думками, цінностям, ставленнями інших людей, групи, спільноти, відрефлексувати щось означає «пережити», «пропустити через свій внутрішній світ», «оцінити».

Вправа «Візитка»

Мета: познайомити краще учасників, розвивати навички самоаналізу та самопрезентації.

Здобувачі вищої освіти розміщуються на стільцях по колу. Викладач пропонує кожному зробити власну візитку та вказати своє ім'я, за яким можна буде звертатися протягом тренінгових занять. Під час знайомства

учасник називає своє ім'я, на першу літеру імені якість, що характеризує його як людину, особистість та як ця якість допомагає в професії.

Вправа «Очікування»

Мета: формувати навички особистісного цілепокладання майбутніх педагогів щодо професійного розвитку.

Майбутні вчителі початкової школи на стікерах у формі листочків прописують очікування від заняття, зачитують їх по колу і прикріплюють на плакат «Дерево наших очікувань».

Вправа «Правила роботи»

Мета: відпрацювати правила групової взаємодії, сприяти ефективності роботи.

Учасники пропонують правила роботи в групі, пояснюючи їх зміст. Викладач записує їх на плакаті «Правила групи» як норму поведінки. Орієнтовні правила роботи: бути активними; поважати один одного, не перебивати; говорити від свого імені; можна обговорювати думку, а не особистість людини; дотримуватися регламенту.

Обговорення.

– Які правила педагогічної діяльності для вас є найважливішими?

Вправа «Моє життєве та професійне кредо» (технологія «Організація успішної діяльності»)

Мета: усвідомити життєві та професійні принципи та цінності.

Учасники отримують по 2 стікери. На одному необхідно написати своє життєве кредо, на іншому – професійне. Презентація напрацювань.

Після презентації стікери із професійними кредо прикріплюються на плакат «Кредо сучасного педагога».

Обговорення.

– Чи взаємопов'язані життєве та професійне кредо?

– Які характеристики педагога є найважливішими для професійного становлення та розвитку? Чому?

Вправа «Зіркова година»

Мета: сприяти усвідомленню позитивної складової емоційного компоненту професійної діяльності.

Учасникам пропонується протягом 7 – 10 хвилин визначити 3 – 5 речей, що приносять найбільше задоволення у педагогічній професії, є найважливішими та прописати, що вони роблять, щоб отримувати задоволення від професії. Презентація напрацювань.

Обговорення: Що відчували, виконуючи завдання? Чи впливає готовність до професійного саморозвитку, навчання на задоволення від професії, її результативність? Як?

Рефлексія (інтерактивні технології колективно-групового навчання, метод «Незакінчені речення»)

Вправа «Завершення речення»: «Мої очікування справдилися/не справдилися, тому що ...», «Про себе я зрозуміла, що ...».

Додаток Ш

Тренінг

(Кондратенко, 2022, с. 34–36)

Тема: «Досвід, рефлексія, креативність: кроки до професійного зростання майбутнього вчителя початкової школи»

Мета: сприяти усвідомленню значення досвіду інших в процесі професійного розвитку та становлення, розвивати креативність, навички рефлексії.

Вступ. Повідомлення мети та змісту заняття.

Вправа «Інтерв'ю»

Мета: визначити, яке місце займає самоаналіз у професійному становленні педагога та фактор, що зумовив розуміння необхідності в професійному саморозвитку.

Інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах)

Викладач пропонує учасникам об'єднатися в пари. Один з учасників протягом 1 хвилини бере інтерв'ю в іншого, задаючи питання, що стосуються його професійного розвитку («Чи задоволені ви своєю майбутньою професією?», «Коли як ви усвідомили, що професія педагога вимагає постійного професійного розвитку?», «В яких ситуаціях ви вдаєтеся до педагогічної рефлексії?»). За сигналом викладача учасники обмінюються ролями. По закінченню проведення інтерв'ю обома учасниками, один з них стає за спиною в іншого та від імені учасника, який сидить, починає розповідати про нього. Потім учасники міняються місцями.

Обговорення

- Що зацікавило у розповідях одногрупників?
- Що з розповідей одногрупників можете використати як ресурс для власного професійного розвитку?

Вправа «Очікування»

Мета: сприяти цілепокладанню учасників, усвідомленню напрямку власного професійного розвитку.

Учасникам пропонується прописати очікування від заняття та зазначити, як це допоможе їм у майбутньому професійному розвитку та самореалізації.

Повторення правил

Мета: сприяти розвитку рефлексивності майбутніх педагогів, активізувати групову взаємодію.

Викладач демонструє плакат з правилами. Учасники по черзі називають правило, що найбільше сприяє ефективності їх роботи на заняттях.

Вправа «Мій вибір»

Мета: сприяти визначенню рефлексивної позиції учасників, усвідомленню ресурсів для професійного розвитку.

Викладач малює на дошці (фліп-чарті) крапку, біля якої пише: «Я». Від крапки (за зразком сонячних променів) проводить лінії, за кількістю учасників. Учасники по черзі підходять до дошки і пишуть на одній з вільних

ліній ім'я того однокласника, чий досвід, знання, вміння сприяли його професійному розвитку, саморозвитку, зазначаючи, що саме і яким чином. Заздалегідь слід пояснити, що не варто орієнтуватися на дружні стосунки або особисту симпатію. Ідеться лише про професійні стосунки.

Після здійснення вибору, кожний учасник пояснює свою позицію. Після обговорення ведучий обов'язково зауважує, що незначна кількість або відсутність вибору в того чи іншого учасника не свідчить про низьку професійну оцінку його групою. Очевидно, на цьому етапі професійного розвитку здобувач вищої освіти ще не мав змоги проявити себе активно в педагогічній діяльності.

Обговорення

– Чи може досвід інших бути ресурсом для вашого професійного розвитку? Яким чином?

Рефлексивні технології

Вправа «Як бачу себе я, як бачать мене інші»

Мета: розвивати рефлексивність, бачення можливостей для професійного зростання шляхом використання досвіду інших.

Учасники отримують аркуш паперу А-4 і заповнюють таблицю: «Як бачу себе я» (свої сильні та слабкі сторони), «Чим можу поділитися», «Як бачать мене інші?», «Що можуть у мене запозичити?».

У першій колонці кожен учасник складає перелік власних якостей, що, з його точки зору, притаманні йому як особистості, майбутньому спеціалісту. У другому – досвід, знання, інформацію, якою може поділитися з однокласниками. Після цього аркуші передаються по колу за годинниковою стрілкою. Однокласники знайомляться з «автопортретом» і в третьому стовпчику прописують своє бачення здобувача вищої освіти, якщо воно інше, ніж зазначене. В останньому стовпчику позначаються сильні якості, вміння, досвід який хотілося б запозичити. Заповнені аркуші передаються далі. Викладач наголошує на необхідності неупередженого професійного аналізу, уникнення особистісного ставлення.

Обговорення

– Що відчували, створюючи свій портрет і аналізуючи власні професійні здобутки?

– Чи співпало ваше бачення себе і власних досягнень з баченням однокласників? Про що це може свідчити?

– Яким із запропонованих ресурсів однокласників ви хотіли б скористатися? Яким чином?

Рефлексія. Вправа «Валіза, смітник, м'ясорубка»

Мета: забезпечення зворотного зв'язку.

Учасникам пропонується на аркуші А-4 намалювати валізу, корзину для сміття та м'ясорубку. На першому малюнку необхідно прописати власні здобутки під час заняття та можливість щодо їх використання. У смітник розміщується інформація, досвід, що є непотрібним для майбутнього

педагога. На останньому малюнку прописується знання, що потребують додаткового осмислення. Презентація робіт.

Додаток Ш

Тренінг

(Кондратенко, 2022, с. 31–34)

Тема: «Розвиток професійної рефлексії та самоаналізу педагога у системі професійного спілкування»

Мета: сприяти особистісному та професійному самоаналізу педагогів, розвитку професійної рефлексії, усвідомленню себе в системі професійного спілкування.

Вступ. Повідомлення мети заняття.

Вправа «Продовж речення»

Мета: формувати навички рефлексії, сприяти усвідомленню мотивів до професійного саморозвитку.

Інтерактивні технології колективно-групового навчання (метод «Незакінчені речення»)

Здобувачам вищої освіти пропонується продовжити речення «Я тут, для того щоб ...».

Обговорення

– Які мотиватори для професійного розвитку ви використовуєте найчастіше?

Вправа «Береги»

Мета: сприяти цілепокладанню учасників.

Учасники отримують стікери у формі корабликів і прописують на них свої очікування від заняття. Після їх презентації кораблики прикріплюються на плакат «Береги надій та реалізованих сподівань».

Повторення правил роботи групи

Мета: мотивувати учасників до активної роботи.

Викладач демонструє плакат з правилами, що були прийняті на попередньому занятті. Зачитує їх та звертає увагу присутніх, що від їх виконання залежить ефективність спільної роботи.

Інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в групах)

Вправа «На своєму місці»

Мета: сприяти усвідомленню учасниками своєї професійної місії, розвивати навички професійного аналізу, емпатію.

Учасники об'єднуються у дві групи. Перша виконує ролі учнів, інша – педагогів. Протягом 10 хвилин на папері А-4 група «учнів» прописує сильні і слабкі сторони навчання у школі, група «педагогів» – сильні і слабкі сторони в роботі педагога. По закінченню часу групи обмінюються напрацюваннями і протягом 3 хвилин доповнюють напрацювання однокласників і повертають їх назад. Презентація напрацювань.

Обговорення

– Що відчували, виконуючі завдання?

– Які висновки зробили після презентації напрацювань?

– Як впливає особистість вчителя, його здатність до професійної рефлексії на «щасливе шкільне життя» учня?

– Як відомо, своєрідність професійної діяльності педагога полягає в тому, що вона будується на кшталт спілкування, тобто взаємодії і комунікації в системі «вчитель – учні», «вихователь-вихованець». З цієї точки зору навчання виступає як творче спілкування педагога та дітей, як процес спільного пошуку й дії. Процес навчання, заснований на такій міжособистісній взаємодії, організовується і скеровується педагогом.

Залежно від того, яка основна думка спрямовує стратегію педагога – традиційна (педагог – центральна фігура, направляє навчання дитини на засвоєння необхідної інформації) або гуманістична (центральна фігура – учень, його мета – навчитися вчитися, педагог організовує і полегшує процес пізнання), розрізняють авторитарне і рефлексивне управління. При авторитарному управлінні педагог є суб'єктом педагогічного процесу, в той час як діти є лише об'єктами, які змушені діяти в напрямку, зазначеному педагогом.

Рефлексивне управління, що реалізує гуманістичну стратегію педагогічної взаємодії, по-перше, ставить дитини в позицію активного суб'єкта навчання і виховання, по-друге, розвиває здатність дитини до самоврядування власним вченням і, нарешті, організовує процес навчання як вирішення навчально-пізнавальних і виховних проблем, на основі творчого діалогу з дітьми. Однією з умов успішного рефлексивного управління педагогом взаємодії з дітьми є високий рівень його соціально-перцептивних здібностей, що забезпечують процес адекватного сприйняття і розуміння педагогом своїх учнів, вихованців, і через них – у дзеркальному відображенні – самого себе. Як відомо в психології, основні мотиви в поведінці людини пов'язані з досягненням певних цілей. А. Адлер виділяв три основних типи цілей, які визначають поведінку дитини: його потреба привернути увагу, проявити владу, взяти реванш або виглядати безпорадним і неадекватним.

Отже, щоб зрозуміти поведінку дитини, педагогу необхідно осмислити його цілі і те, яким чином вони інтерпретуються в його поведінці. Рефлексія тому і робить педагога мудрішими, що він не вступає в конфлікт з дитиною, демонструючи йому свою перевагу і тим самим, припиняючи його, а вирішує конфлікт з позиції потреб дитини, на основі розуміння та підтримки. Інша справа, треба знати ці потреби, щоб було що рефлексувати.

Технологія «Організація успішної діяльності»

Вправа «Дерево мого професійного Я», рефлексивні технології самопізнання

Мета: сприяти усвідомленню якостей, визначити роль педагогічної рефлексії у власному професійному становленні і розвитку.

На першому етапі викладач пропонує учасникам на аркуші паперу А-4 зобразити себе як педагога-професіонала у вигляді дерева, де коріння – це підґрунтя, на яке педагог спирається в професійному житті, його чесноти та

життєві цінності; стовбур – це професійно-особистісні якості, уміння та навички, що характеризують педагога як спеціаліста, допомагають професійному зростанню та самореалізації; гілки – це здобутки і досягнення у професійній діяльності, те, чим можна пишатися. А ще на дереві є листя і плоди. Що це може бути? Після завершення роботи учасники презентують свої роботи.

Обговорення

– Яка професійна навичка дозволила вам створити «Дерево професійного Я»? (аналіз професійної діяльності, самоаналіз)

– Яке місце займає педагогічна рефлексія у становленні «Дерева професійного Я»?

Вправа «16 асоціацій»

Мета: виявити асоціативні уявлення про роботу та перешкоди на шляху до професійного розвитку, проаналізувати напрямки для професійного зростання.

Викладач пропонує учасникам подумати, чи дійсно в професії педагога є лише сильні сторони й професійні перемоги.

Після відповідей учасників кожен з них отримує таблицю. Учасникам пропонується протягом 7-10 хвилин заповнити перший стовпчик і прописати 16 асоціацій, крилатих фраз, висловів, що асоціюються в них із фразою «проблеми професійної самореалізації та розвитку». Далі заповнюється другий стовпчик – потрібно об'єднати слова, вислови в пари – 1 і 2, 3 і 4, 5 і 6 тощо. У другій стовпчик потрібно вписати асоціації, що виникають при об'єднанні цих слів у пари. Щоб заповнити третій стовпчик, потрібно проробити те ж саме – об'єднати по парам 8 отриманих слів і вивести асоціації, так само необхідно вчинити і з 4 стовпчиком. У п'ятому стовпчику прописується останнє слово-асоціація.

На наступному етапі учасники аналізують отримані результати відповідно до значень асоціацій у кожному із стовпчиків:

1-й – рівень реальності. Це ставлення, стереотипи і переконання, що сформовані в процесі особистого і професійного досвіду, під впливом власних переконань, цінностей або/та середовища;

2-й – рівень розуму – що я думаю насправді;

3-й – рівень почуттів – що я відчуваю у зв'язку з цим насправді;

4-й – істинна причина проблеми, або найважливіші запитання щодо явища, ситуації, події. Можуть розглядатися як стратегії вирішення ситуації або несуть інформацію про вибір, який необхідно робити;

5-й – ключ несвідомого: фундаментальна асоціація та ставлення до проблеми професійної самореалізації та розвитку.

Обговорення

– Які висновки щодо себе та особистої готовності до професійного розвитку отримали?

Інтерактивні технології колективно-групового навчання (метод «Незакінчені речення»)

Рефлексія

Учасникам пропонується перемістити кораблики очікувань до «берега реалізованих сподівань», якщо їх сподівання здійснилися, і залишити біля «берегів надій», якщо не здійснилися. Після цього учасники продовжують речення: «Сьогоднішнє заняття для мене було/не було ресурсним, тому що ...».

Тренінг (Бідняжевська, 2020).

Тема: «Розвиток педагогічної рефлексії»

Мета: сприяти розвитку педагогічної рефлексії учасників, формуванню навичок професійного самоаналізу та самооцінки власної діяльності, усвідомленню себе в системі педагогічної взаємодії, стимулювати особистісний і професійний розвиток майбутніх педагогів.

Хід проведення

Інформаційно-комунікаційні технології

1. Поняття рефлексії

У короткому психологічному словнику поняття рефлексії дається так: рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад) – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів.

Рефлексія – це не тільки саморозуміння, самопізнання. Вона включає такі процеси як розуміння й оцінка іншого. З допомогою рефлексії досягається співвіднесення своєї свідомості, цінностей, думок з цінностями, думками, відносинами інших людей, групи, суспільства, нарешті, з загальнолюдськими. Відрефлексувати щось – це значить це «пережити», «пропустити через свій внутрішній світ», «оцінити».

2. Педагогічна рефлексія

За дослідженням Л. Карпенко, педагогічна рефлексія – здатність дорослого аналізувати свою навчально-виховну діяльність і прогнозувати результати її впливу на учня. Рефлексуючий педагог – це людина, яка аналізує й досліджує свій досвід. Це, як сказав Д. Дьюї, «вічний учень своїй професії».

3. Види педагогічної рефлексії

1. Соціально-перцептивна рефлексія, предметом якої є переосмислення, повторна перевірка педагогом власних уявлень і думок, які в нього сформувалися про учнів у процесі спілкування з ними.

Вправа «Моє педагогічне кредо»

Здобувача вищої освіти необхідно сформулювати девіз, створити образ, символ, емблему своєї майбутньої педагогічної діяльності – малюнок, чотиривірш, схему, жест, прислів'я, пантоміму тощо.

Проективне малювання «Я – педагог»

Майбутні педагоги на альбомних аркушах зображують себе у своїй професії. Після закінчення роботи проводиться обговорення.

Питання для обговорення:

- Що Ви можете сказати про особливості зображеної людини?
- Що Ви можете сказати про особистісні особливості зображеної людини?
- Якими позитивними якостями володіє зображена людина (професійні, особистісні)?

– Що б Ви хотіли змінити в собі (професійні якості, особистісні якості)?

2. Комунікативна рефлексія полягає в усвідомленні суб'єктом того, як його сприймають, оцінюють, ставляться до нього інші («Я – очима інших»).

Вправа «Карусель»

Мета вправи: формування навичок швидкого реагування при вступі в контакти; розвиток емпатії та рефлексії в процесі навчання.

У вправі здійснюється серія зустрічей, причому щоразу з новою людиною. Завдання: легко увійти в контакт, підтримати розмову і попрощатися.

Інтерактивні технології кооперативного навчання (метод «Карусель»)

Члени групи встають за принципом «каруселі», тобто обличчям один до одного і утворюють два кола: внутрішній нерухомий і зовнішній рухомий.

Приклади ситуацій:

Перед вами людина, яку ви добре знаєте, але досить довго не бачили. Ви раді цій зустрічі...

Перед вами незнайома людина. Познайомтеся з нею...

Перед вами маленька дитина, вона чогось злякалася. Підійдіть до неї і заспокойте її.

Час на встановлення контакту і проведення бесіди 3-4 хвилини. Потім викладач дає сигнал, і учасники тренінгу переходять до наступного учасника.

Вправа «Автопортрет»

Мета вправи: формування вмінь розпізнавання незнайомої особистості, розвиток навичок опису інших людей за різними ознаками.

Уявіть собі, що на вас чекає зустріч з незнайомою людиною і потрібно, щоб вона дізналася вас. Опишіть себе. Знайдіть такі ознаки, які виділяють вас з натовпу. Опишіть свій зовнішній вигляд, ходу, манеру говорити, одягатися, жести.

Робота в парах

В процесі виступу одного з партнерів, інший може задавати уточнюючі питання, для того, щоб «автопортрет» був більш повним. На обговорення в парах відводиться 15-20 хвилин.

По закінченню завдання, учасники сідають у коло й діляться враженнями.

3. Особистісна рефлексія – осмислення власної свідомості та своїх дій, самопізнання.

Вправа «Три імені»

Мета вправи: розвиток саморефлексії; формування установки на самопізнання.

Кожному учаснику видається по три картки. На картках потрібно написати три варіанти свого імені (наприклад, як вас називають родичі, одногрупники і близькі друзі). Потім кожен член групи представляється,

використовуючи ці імена і описуючи ту сторону свого характеру, яка відповідає цьому імені або стала причиною виникнення цього імені.

Вправа «Без маски»

Мета вправи: зняття емоційної та поведінкової скрутності, формування навичок щирих висловлювань для аналізу сутності «я».

Інтерактивні технології колективно-групового навчання (метод «Незакінчені речення»)

Кожному учаснику дається картка з написаною фразою, що не має закінчення. Без усякої попередньої підготовки він повинен продовжити і завершити фразу. Висловлювання повинно бути щирим. Якщо решта членів групи відчують фальш, учаснику доведеться брати ще одну картку. Приблизний зміст карток:

«Особливо мені подобається, коли люди, оточуючі мене...»

«Чого мені іноді по-справжньому хочеться, так це ...»

«Іноді люди не розуміють мене, тому що я ...»

«Вірю, що я ...»

«Мені буває соромно, коли я ...»

«Особливо мене дратує, що я ...»

4. Форми рефлексії.

Рефлексія розглядається у трьох основних формах, в залежності від функцій, які вона виконує в часі: ситуативна, ретроспективна і перспективна рефлексія.

Ситуативна рефлексія виступає у вигляді «мотивувань» і «самооцінок» і забезпечує безпосередню включеність суб'єкта в ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається в даний момент, тобто здійснюється рефлексія «тут і тепер». Розглядається здатність суб'єкта співвідносити з предметною ситуацією власні дії, координувати, контролювати елементи діяльності, відповідно до мінливих умов.

Ретроспективна рефлексія слугує для аналізу та оцінки виконаної діяльності, подій, що мали місце в минулому. Рефлексивна робота спрямована на більш повне усвідомлення, розуміння й структурування отриманого минулого досвіду, мотивів, умов, етапів і результатів діяльності або її окремих етапів. Ця форма може служити для виявлення можливих помилок, пошуку причин власних невдач і успіхів.

Перспективна рефлексія включає в себе роздуми про майбутню діяльність, уявлення про час діяльності, планування, вибір найбільш ефективних способів на майбутнє.

5. Функції рефлексії

У педагогічному процесі рефлексія виконує наступні функції:

- проєктувальна (проєктування і моделювання діяльності учасників педагогічного процесу);
- організаторська (організація найбільш ефективних способів взаємодії в спільній діяльності);

- комунікативна (як умова продуктивного спілкування учасників педагогічного процесу);
- смислотворча (формування осмисленості діяльності й взаємодії);
- мотиваційна (визначення спрямованості спільної діяльності учасників педагогічного процесу на результат);
- корекційна (спонукання до зміни у взаємодії та діяльності).

6. Особливості вправ, спрямованих на розвиток рефлексії.

Рефлексія – основний шлях отримання нових знань. Знання про самого себе та інших не приходить до людини ззовні, але тільки через себе, через постійну рефлексію того, що з тобою відбувається щохвилини, «тут і тепер».

Способи, які допомагають усвідомити й осмислити свій внутрішній світ:

Спосіб перший: Релаксація.

Релаксація – це фізичне і психічне розслаблення. Мета релаксації – підготовка тіла і психіки до діяльності, зосередження на своєму внутрішньому світі, звільнення від зайвого фізичного та нервового напруження або, навпаки, забезпечення можливості зібратися. Релаксація необхідна:

- для підготовки тіла і психіки до поглибленого самопізнання, самонавіювання;
- у стресових моментах, конфліктних ситуаціях, що вимагають витримки, самовладання;
- у відповідальних і важких ситуаціях, коли потрібно скинути страх, зайве напруження.

Як необхідно розслаблятися:

Прийміть зручну позу (сидячи в кріслі), закрийте очі і почніть робити глибокий черевної вдих і повільно видихайте ротом, зніміть накопичену напругу, втому, до тих пір, поки не досягнете внутрішнього розслаблення.

Спосіб другий: Концентрація.

Концентрація – це зосередження свідомості на певному об'єкті своєї діяльності. В основі концентрації лежить управління увагою.

Можливе зосередження уваги на предметі, на почуттях, на емоціях і почуттях.

Інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах)

Вправа «Так»

Мета вправи: удосконалення навичок емпатії та рефлексії.

Група розбивається на пари. Один з учасників говорить фразу, що виражає його стан, настрій чи відчуття. Після чого другий повинен задавати йому питання, щоб уточнити і з'ясувати деталі. Наприклад, «Дивно, але я помітила за собою, що, коли перебуваю в такому стані, то колір мого одягу приблизно однаковий». Вправа вважається виконаною, якщо у відповідь на запитання учасник одержує три стверджувальних відповіді – «так».

Спосіб третій: Візуалізація.

Візуалізація – це створення внутрішніх образів у свідомості людини, тобто активізація уяви з допомогою слухових, зорових, смакових, нюхових дотикових відчуттів, а також їх комбінацій.

Образно-рефлексивна процедура «Дерево»

1) Учасникам необхідно уявити собі яке-небудь дерево, після чого викладач починає ставити питання: Яке це дерево? Де вона росте? Високе воно чи ні? Яку пору року? День чи ніч? Запахи, звуки, відчуття?

2) Після того, як учасники уявили кожен своє дерево, викладач пропонує відчувати, як кожен учасник підходить до свого дерева, проводить рукою по його стовбуру, обіймає його і ... входить в нього, стає цим деревом. Як бути цим деревом? Що і як кожен відчуває в цій ролі? Глибоко йдуть в землю коріння? Густа чи крона? Стійке дерево коштує? Вмиває чи дощ? Гріє його сонце? Дає земля точку опори?

3) Після того, як учасники закінчили вправу, слід обговорити в групі результати візуалізації.

Спосіб четвертий: Самонавіювання.

Самонавіювання – це створення установок, які впливають на підсвідомі механізми психіки. Самонавіювання – це твердження, що успіх можливий, виражене від першої особи в теперішньому часі.

Вправа «Зворотний зв'язок»

Здобувачі вищої освіти заповнюють анкету зворотного зв'язку.

Підводячи підсумок, слід сказати, що рефлексія дійсно має практичну значимість, важливість. Для того щоб краще організувати свою діяльність, прискорити процес самовдосконалення, розкрити свій творчий потенціал, вільніше висловлювати свої почуття на папері, як негативні, так і позитивні кожен з нас може скласти свою програму особистісного зростання, яка по-новому розкриє межі міжособистісних відносин, підвищить рівень емпатії до оточуючих людей. Робота над собою – це внутрішня організація всього життя, це стиль і зміст життя.

Проблема розвитку рефлексії широко обговорюється в рамках вітчизняних і зарубіжних психологічних досліджень. Вивчення структури рефлексії, дозволяє наблизитися до розуміння механізмів формування особистості.

Рефлексивно думати для педагога означає: спочатку спробувати зрозуміти, ким є дитина. Потім уявити, які будуть перспективи її розвитку. У свідомості педагога рефлексивно відображається не тільки дитина, але і дії, які учитель робить по відношенню до неї. Панораму рефлексії педагога складають також умови, на тлі яких відбувається його взаємодія з учнем, почуття і переживання, що супроводжують цей процес.

Інший аспект професійної рефлексії педагога звернений до нього самого як суб'єкта діяльності. Учитель стає професіоналом завдяки своїм знанням, практичного досвіду, навчаючись на прикладі більш досвідчених колег. Але, тільки ставши дослідником, педагог знаходить професійну майстерність.

Орієнтація на нові цінності, відкритість новому досвіду стає професійною необхідністю для педагога. Рефлексуючий педагог задається питаннями: «Хто я?», «У чому моя роль?», «В ім'я чого я працюю?». Це спонукає педагога постійно осмислювати і підтримувати свою професійну позицію, що складається із системи ціннісних та принципів, які задають сенс його діяльності, допомагають у визначенні цілей, стають аргументами під час прийняття рішень.

Відомості про апробацію результатів наукового дослідження

Список публікацій здобувача вищої освіти за темою дисертації

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

- Янкович, О., Винничук, С., Луцків, В., Кузьма, І., & Винничук, О. (2025). Підготовка майбутніх учителів до розвитку успішної особистості учнів у закладах загальної середньої освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, Серія: Психологія, Серія: Медицина*, 3(49), 1048–1059. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3\(49\)-1048-1059](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3(49)-1048-1059)
- Винничук, О. Т., Луцків, В. Б., & Винничук, С. О. (2025). Технології успішності у сучасній педагогіці. *Наука і техніка сьогодні*, 2(43), 516–525. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-2\(43\)-516-525](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-2(43)-516-525)
- Винничук, С. (2026). Модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 1(95), 287–294. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/95-1-41>
- Винничук, С. О. (2026). Педагогічні умови формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 1(91), 196–202. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/91.1.35>
- Винничук, С. О. (2026). Характеристика структурних компонентів рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. *Молодь і ринок*, 3(247), 138–143. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353028>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

- Винничук, С. О. (2026). Методичні особливості формування рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи. *Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика*: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Глухів, 19 лютого 2026 р.) / за наук. ред. Л. Бірюк. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 48–50. URL: <https://drive.google.com/file/d/1iGrz9SC3Sv8AEWYVm9sgwX7YOYE1cqS3/view>
- Винничук, С. О. (2026). Потенціал інноваційних технологій у формуванні рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти. *Методологія сучасних наукових досліджень*: збірник наукових праць учасників XXII Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 26–27 лютого 2026 р.) / за наук. ред. К. Юр'євої. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2–7.
- Винничук, С. О. (2026). Інтерактивні технології як засіб формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Проблеми початкової освіти: науковий пошук студентів та магістрантів*: збірник матеріалів міжвузівської науково-практичної

конференції (Хмельницький, 24 березня 2026 р.). Хмельницький, 160–166.

Винничук, С. О. (2026). Портфоліо як інструмент формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Сучасна освіта в умовах глобалізованого світу: реалії, виклики, перспективи*: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (Чернігів, 26–27 березня 2026 р.). Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 47–50.

Винничук, С. О. (2026). Особливості формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами тренінгу. *Міждисциплінарний діалог: Молодь. Наука. Інновації*: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя, 17 квітня 2026 р.). Запоріжжя: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 131–136.

Довідки про впровадження результатів дослідження

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**
(ТНПУ)

вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352) 43-58-80, факс (0352) 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATYK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
(TNPU)

2 M.Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43-58-80, fax: +38 0352 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від «28» 04 2026 р. № 509/26.03-33 На № _____ від « » _____ 20 р.

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
**С. О. Винничука на тему: «Формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої
освіти засобами інноваційних технологій», що представлено на здобуття наукового
ступеня доктора філософії (PhD)
за спеціальністю 011 Освітні педагогічні науки**

Упродовж 2022–2026 рр. у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка апробовано результати дисертаційного дослідження Винничука Сергія Олеговича на тему: «Формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій». Зокрема, у ході експериментальної перевірки підтверджено ефективність авторської структурно-функціональної моделі формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій, завдяки якій забезпечено результативну інтеграцію інноваційних підходів в освітній процес. Модель репрезентовано як цілісну теоретично обґрунтовану систему взаємопов'язаних блоків (мотиваційно-цільового, змістово-діяльнісного, діагностико-результативного), спрямовану на підвищення рівня сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Визначені методологічні підходи, дидактичні та специфічні принципи, педагогічні умови, освітні компоненти професійно орієнтованого циклу, оновлений зміст навчання, нестандартні організаційні форми, інноваційні технології, методи й засоби навчання позитивно вплинули на підвищення якості освітнього процесу, розвиток здатності здобувачів вищої освіти до самоаналізу, саморегуляції та критичного мислення. Запровадження нестандартних форм організації навчання (лекцій-дискусій, лекцій-діалогів, проблемних лекцій, семінарів-пресконференцій, семінарів-круглих столів, евристичних семінарів, семінарів-дебатів, лабораторних занять-самоаналізів, тренінгів) забезпечило позитивну динаміку сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи за всіма компонентами: мотиваційним, когнітивним і діяльнісним. Розроблені Сергієм Олеговичем електронні рефлексивні щоденники сприяли формуванню рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи під час проходження практики, зокрема здатності аналізувати труднощі та власне професійне зростання, осмислювати набутий досвід, усвідомлювати власні переваги, недоліки та внутрішній потенціал.

Отримані результати дослідно-експериментальної роботи дають підстави стверджувати, що розроблена автором структурно-функціональна модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти із застосуванням інноваційних технологій має вагоме наукове й практичне значення та може бути рекомендована до впровадження у закладах вищої освіти, оскільки сприяє розвитку рефлексивного мислення, здатності до самоаналізу, саморозвитку й підвищенню ефективності професійної підготовки.

Результати дослідження розглянуто на засіданні кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти (протокол № 10 від 23 квітня 2026 року).

Проректор з наукової роботи
та міжнародного співробітництва

Завідувач кафедри педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти

проф. Ірина ЗАДОРЖНА

проф. Марія ШПАК





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
 тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
 E-mail: kgra@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

28.04.2026 № 214 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

С. О. Винничука на тему: «Формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій», що представлено на здобуття ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю 011 Освітні педагогічні науки

Протягом 2022–2026 рр. результати дисертаційного дослідження С. О. Винничука було впроваджено в освітній процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Зокрема, апробовано педагогічні умови забезпечення ефективності формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій, а саме: забезпечення усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи особистісної значущості рефлексії для майбутньої професійної діяльності та формування позитивної мотивації до неї; надання здобувачам вищої освіти системи рефлексивних знань; комплексне застосування рефлексивних завдань з метою формування рефлексивних умінь; цілеспрямоване й систематичне впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій. Запропоновані педагогічні умови сприяли створенню сприятливого освітнього середовища для розвитку здатності до самоаналізу, саморефлексії та усвідомлення результатів власної навчально-професійної діяльності.

Розроблена дисертантом структурно-функціональна модель формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій, апробована у роботі зі здобувачами вищої освіти спеціальності

«Початкова освіта», засвідчила дієвість та ефективність методичного забезпечення освітнього процесу, спрямованого на формування зазначеної компетентності. За результатами контрольного етапу експерименту у майбутніх учителів початкової школи встановлено переважання високого рівня її сформованості.

Відзначаємо високу результативність інноваційних технологій у формуванні окремих компонентів рефлексивної компетентності, зокрема: мотиваційного компонента – педагогічного коучингу, проблемного навчання, акмеологічних технологій; когнітивного компонента – кейс-технологій, технологій розвитку критичного мислення, інформаційно-комунікаційних технологій; діяльнісного компонента – технологій організації успішної діяльності, інтерактивних, тренінгових, проєктних і рефлексивних технологій. Особливу увагу заслуговують запропоновані аспірантом рефлексивні завдання, карти самооцінювання, рефлексивні шкали, щоденники, а також Google-форми для самооцінювання, які виявилися дієвими засобами розвитку рефлексивних умінь здобувачів вищої освіти.

Отримані результати дають підстави зробити висновок про ефективність і результативність запропонованого методичного забезпечення формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи із застосуванням інноваційних технологій.

Результати дослідження розглянуто на засіданні кафедри педагогіки та соціальної роботи (протокол № 9 від 27 квітня 2026 року).

В.о.завідувача кафедри педагогіки та
соціальної роботи

проф. Людмила РОМАНИШИНА

Проректор з наукової роботи

проф. Олександр ГАЛУС





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

вул. М.Корольовського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,
E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ® 2071240

Від 07.05.2026 №25/19-1955-26

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
С. О. Вашичука на тему: «Формування рефлексивної компетентності здобувачів
вищої освіти засобами інноваційних технологій», що представлено на здобуття
наукового ступеня доктора філософії (PhD)
за спеціальністю 011 Освітні педагогічні науки**

Упродовж 2022–2026 рр. результати дисертаційного дослідження на тему «Формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій» було впроваджено в освітній процес Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

У 2022 році дисертантом ґрунтовно опрацьовано досліджувану проблему, визначено науковий апарат дослідження, окреслено суперечності, що потребують ефективного розв'язання на сучасному етапі розвитку вищої освіти, а також здійснено теоретичний аналіз проблеми на основі опрацювання психолого-педагогічної та науково-методичної літератури. У грудні 2022 року на базі академії проведено констатувальний етап педагогічного експерименту, метою якого було діагностування вихідного рівня сформованості рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти I курсу спеціальності 013 Початкова освіта. Упродовж формувального етапу експерименту (січень 2023 р. – грудень 2025 р.) здійснено апробацію авторської структурно-функціональної моделі та педагогічних умов формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій в експериментальній групі з метою перевірки їх ефективності. Контрольний етап експерименту (січень 2026 р.) передбачав повторну діагностику рівнів сформованості рефлексивної компетентності здобувачів освіти IV курсу спеціальності 013 Початкова освіта. Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили суттєве зростання показників сформованості всіх компонентів рефлексивної компетентності в експериментальній групі.

У ході апробації використано систему рефлексивних завдань і вправ, педагогічні ситуації (кейси) для рефлексивного аналізу, рефлексивні тренінгові вправи із застосуванням інноваційних технологій, нестандартні форми організації навчання, а також сучасні педагогічні технології. Особливу увагу приділено впровадженню технологій проблемного навчання, організації успішної діяльності, рефлексивних, інтерактивних, тренінгових технологій, технологій розвитку критичного мислення, інформаційно-комунікаційних та інших інноваційних підходів.



КІП: Халася Юрій Богданович 5E984D526F82F18F04000000EA7B8B010108B706
Сертифікат дійсний з 2025-10-13 18:26:00.000 до 2026-10-13 23:59:00.000

Дисертаційне дослідження С. О. Винничука на тему «Формування рефлексивної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інноваційних технологій» вирізняється актуальністю, науковою новизною та вагомою практичною значущістю.

Результати дослідження розглянуто на засіданні кафедри педагогіки та методики початкової освіти (протокол № 8 від 10 березня 2026 року).

Проректор з наукової роботи

Юрій ХАЛАВКА

Романюк Світлана, тел. 0508299766