



Наукові перспективи
Видавнича група



ВІСНИК науки та
освіти
ISSN 2786-6165 (online)



Bulletin of Science and Education

№ 2(44) 2026

Видавнича група «Наукові перспективи»

Християнська академія педагогічних наук України

«Вісник науки та освіти»

№ 2(44) 2026

Київ – 2026

Publishing Group «Scientific Perspectives»

Christian Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

"Bulletin of Science and Education"

№ 2(44) 2026

Kyiv – 2026

ISSN 2786-6165 Online

УДК 001.32:1 /3/(477)(02)

Ідентифікатор медіа R40-05847

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-2\(44\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-2(44))

«Вісник науки та освіти»: журнал. 2026. № 2(44) 2026. С. 3860

Рекомендовано до видавництва Всеукраїнською Асамблеєю докторів наук з державного управління
(Рішення від 02.03.2026, № 1/3-26)



*Згідно наказу Міністерства освіти і науки України 10.10.2022
№ 894 журналу присвоєні категорії "Б" із історії та
археології (спеціальність - 032 Історія та археологія) та
педагогіки (спеціальність - 011 Освітні, педагогічні науки)*

*Згідно наказу Міністерства освіти і науки України від
23.12.2022 № 1166 журналу присвоєна категорія Б з філології
(спеціальність - 035 філологія)*

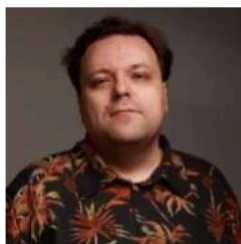
Журнал видається за підтримки Інституту філософії та соціології Національної академії наук Азербайджану, Всеукраїнської асоціації педагогів і психологів з духовно-морального виховання та Всеукраїнської асамблеї докторів наук з державного управління

Журнал публікує наукові розвідки з теоретичних та прикладних аспектів гуманітарних наук та мистецтва

Цільова аудиторія: вчені, лінгвісти, літературознавці, перекладачі, мистецтвознавці, культурознавці, педагоги, соціологи, історики, археологи, а також, інші фахівці з різних сфер життєдіяльності суспільства, де знаходить застосування тематика наукового журналу



Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus (IC), Research Bible, міжнародної пошукової системи Google Scholar



Головний редактор: Котельницький Назар Анатолійович – член-кореспондент Української Академії Наук, кандидат історичних наук, доцент кафедри мовної підготовки та міжкультурних комунікацій, ЗВО Університет трансформації майбутнього (м. Чернігів, Україна)

Редакційна колегія:

- ✓ **Азарова Лариса Євстахіївна** - докт.філол.наук, професор, завідувач кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету (Україна)
- ✓ **Берест Ігор Романович** - доктор історичних наук, професор кафедри медійних технологій, інформаційної та книжкової справи, Національного університету «Львівська політехніка» (Україна)
- ✓ **Беррі, Стівен** доктор історичних наук, професор, професор епохи Громадянської війни Коледжу мистецтв і наук Франкліна Університету Джорджії (США)
- ✓ **Вуколова Катерина Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології та перекладу Білоцерківського національного аграрного університету (Біла Церква, Україна), доцент Дніпровського відділення центру наукових досліджень та викладання іноземних мов Національної академії наук України, Дніпро, Україна (Україна)
- ✓ **Гурко Олена Василівна** - доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, (Дніпро, Україна)
- ✓ **Заур Алієв** доктор філософії з історії науки, доктор філософії з політичних наук, доцент, доцент Інституту філософії та соціології НАНА, Азербайджан (Азербайджан)
- ✓ **Оскар Чамоса** кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії Коледжу мистецтв і наук Франкліна Університету Джорджії, (США)

- | | |
|---|-------------|
| Лешук Г.В., Сорока О.В., Жаркова І.І.
<i>ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ
РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В
ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ</i> | 2197 |
| Лобачова І.М.
<i>СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ:
ОГЛЯД МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ</i> | 2210 |
| Любарець В.В., Кашина Г.С., Бацуровська І.В., Куций М.В.
<i>ІНТЕГРАЦІЯ ФОРМАЛЬНОЇ ТА НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У
СИСТЕМІ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ЦИФРО-
ВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ ТА ПОТЕНЦІАЛ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ</i> | 2225 |
| Любченко І.І.
<i>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕ-
МЕНТАРНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШ-
КІЛЬНИКІВ</i> | 2241 |
| Макарська Є.Г., Гладких І.О.
<i>РОЛЬ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У РЕАЛІЗАЦІЇ
КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ
НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ</i> | 2252 |
| Малишева Л.С., Черевко Л.В.
<i>ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ТА ПРИРОДИ</i> | 2264 |
| Марченко С.С.
<i>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО
СТВОРЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ
У ТЕКСТОВОМУ РЕДАКТОРІ MICROSOFT WORD</i> | 2279 |
| Марчук О.О., Сойко І.М., Мельничук Л.Б., Дем'янчук Т.О.
<i>ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАЦЕЛЮБНОСТІ ШКО-
ЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ</i> | 2293 |

УДК 378.091.31:159.955

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-2\(44\)-2197-2209](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-2(44)-2197-2209)

Лещук Галина Василівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германської філології та професійної комунікації Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, <https://orcid.org/0000-0002-0017-9464>

Сорока Ольга Вікторівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, <https://orcid.org/0000-0003-1483-8974>

Жаркова Ірина Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, <https://orcid.org/0000-0003-0217-1498>

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті теоретично обґрунтоване використання інтерактивних методів навчання для стимулювання та розвитку рефлексії у студентів закладів вищої освіти. Актуальність теми зумовлена зміною освітньої парадигми, що вимагає підготовки фахівців, здатних до гнучкої самокорекції в умовах невизначеності та динамічних змін ринку праці. Досліджені фундаментальні моделі рефлексивної практики, зокрема підходи Д. Шона, циклічну модель Г. Гіббса, поетапну модель Д. Колба, структуровану модель К. Джонса, а також п'ятирівневу модель С. Еткінс та К. Мерфі. Виявлено, що рефлексія є активним процесом трансформації досвіду особистості, який потребує спеціально організованого середовища. Зазначено, що саме інтерактивні технології (дискусії, дебати, кейс-стаді, рольові ігри та інші) виступають зовнішнім каталізатором рефлексивних процесів. На прикладі методу кейс-стаді продемонстровано механізм проходження здобувачем освіти усіх етапів рефлексії за моделлю Еткінс та Мерфі: від первинного усвідомлення дефіциту знань до критичного аналізу та формування нових професійних стратегій. Простежено процес рефлексії на прикладі інтерактивного методу ділової гри. Визначено ключові



механізми зв'язку інтерактивних методів та рефлексії: набуття досвіду «тут і зараз», взаємодія з альтернативними точками зору, отримання миттєвого зворотного зв'язку та створення безпечного простору для аналізу помилок.

Виснувано, що інтеграція рефлексивних моделей у структуру інтерактивного заняття дозволяє студентам долати розрив між теорією та практикою, забезпечуючи перехід від репродуктивного навчання до свідомого професійного становлення.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна компетентність, здобувачі вищої освіти, професійна підготовка, інтерактивні методи навчання, інноваційні педагогічні технології.

Leshchuk Halyna Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Romanic and Germanic Philology and Professional Communication, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, <https://orcid.org/0000-0002-0017-9464>

Soroka Olga Viktorivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Work and Social Pedagogy, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, <https://orcid.org/0000-0003-1483-8974>

Zharkova Iryna Ivanivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, <https://orcid.org/0000-0003-0217-1498>

INTERACTIVE TEACHING METHODS AS A TOOL FOR DEVELOPING REFLECTION IN HIGHER EDUCATION STUDENTS DURING PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical substantiation for the implementation of interactive teaching methods as a complex, holistic system designed to stimulate and enhance professional reflection among higher education students.

The profound relevance of this research is driven by a global shift in the educational paradigm, which increasingly prioritizes the development of specialists who are not merely repositories of information but are capable of flexible self-correction, critical thinking, and adaptation within the conditions of modern market uncertainty and dynamic professional challenges.



The study meticulously examines fundamental models of reflective practice that form the pedagogical basis for modern training. Specifically, the research analyzes Donald Schön's concept of «reflection-in-action» and «reflection-on-action,» Graham Gibbs's reflective cycle, David Kolb's experiential learning stages, Christopher Johns's structured reflection model, and the comprehensive five-stage framework proposed by S. Atkins and K. Murphy. It is established that reflection should be viewed as an active, continuous process of personal experience transformation, which cannot occur spontaneously but requires a deliberately structured and supportive educational environment. The author substantiates that interactive technologies – such as structured discussions, academic debates, case studies, and role-playing simulations – function as essential external catalysts for internal reflective processes. Through the practical application of the case study method, the article demonstrates the precise mechanism of how a student progresses through the stages of the Atkins and Murphy model: moving from the initial awareness of a cognitive «gap» or knowledge deficit to deep critical analysis and, ultimately, the synthesis of new professional strategies and insights. The research identifies and details four key mechanisms that link interactive methods with the development of reflexivity: the acquisition of immediate experience in the «here and now» format; the confrontation with alternative perspectives during group collaboration; the reception of instant feedback from peers and mentors; and the provision of a psychologically safe academic space that encourages the analysis of errors without fear of failure. In conclusion, it is argued that the purposeful integration of these reflective models into the fabric of interactive classroom activities allows students to bridge the persistent gap between abstract theoretical knowledge and concrete professional practice. This approach ensures a qualitative transition from traditional, reproductive learning models to a state of conscious professional self-determination and continuous identity formation.

Keywords: reflection, reflective competence, higher education students, professional training, interactive teaching methods, innovative pedagogical technologies.

Постановка проблеми. Сучасна парадигма вищої освіти зміщує акценти з простого відтворення знань на підготовку фахівця, здатного до безперервного саморозвитку та критичного аналізу власної діяльності. Сучасне суспільство демонструє все зростаючу потребу в спеціалістах, які не лише володіють алгоритмами розв'язання професійних задач, а й здатні до гнучкої самокорекції в умовах невизначеності та динамічних змін ринку праці. У цьому контексті розвиток рефлексії стає фундаментальною складовою професійної підготовки, оскільки саме рефлексивна компетентність



дозволяє студенту перетворювати теоретичну інформацію в особистий досвід та усвідомлені компетенції.

Традиційні методи навчання, спрямовані на звичайне відтворення навчального матеріалу, часто залишають студента в ролі пасивного об'єкта впливу, що гальмує розвиток внутрішніх механізмів самоаналізу. Натомість інтерактивні методи навчання (дискусії, кейс-стаді, ділові ігри, тренінги й інші) створюють простір для активної взаємодії, де рефлексія стає природною потребою для оцінки результатів комунікації та прийнятих рішень. Проблема, окреслена нашим дослідженням, загострюється також суперечністю між високими вимогами до «м'яких навичок» (soft skills) майбутніх випускників, серед яких рефлексивність є базовою, та недостатньою методичною розробленістю інструментарію її формування в межах конкретних навчальних дисциплін. Таким чином, використання інтерактивних методів як інструменту стимулювання рефлексивних процесів є необхідною умовою для переходу від формального навчання до свідомого професійного становлення здобувача вищої освіти, що й визначає вибір та своєчасність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку рефлексії як фундаментальної складової професійної підготовки здобувачів вищої освіти перебуває у центрі уваги багатьох сучасних дослідників. Аналіз наукових джерел свідчить про багатоаспектність підходів до вивчення цього феномену. Так, значна частина досліджень присвячена теоретичному аналізу рефлексії та її ролі у становленні майбутніх фахівців різних профілів. Зокрема, Сяо Ці розглядає рефлексію як необхідну умову підготовки вчителя музичного мистецтва [1], а М. Бадалова та Н. Пов'якель ґрунтовно аналізують особливості професійної рефлексії практичних психологів [2; 3]. Питання соціально-психологічних чинників самосвідомості та формування «Я-концепції» висвітлено у працях Н. Мащенко та В. Швидкого [4; 5]. Дослідження Т. Авксентьевої, А. Лісниченко, Н. Плюхіної, О. Фоменко та Д. Головченко підкреслюють, що рефлексивні вміння є базисом творчої самореалізації вчителя [6; 7]. Процес професійного становлення через призму рефлексії в юнацькому віці детально вивчений М. Варбан [8], а розвиток рефлексивності у фахівців мовного профілю – А. Веремчук [9]. Н. Волянчук [10] розкриває рефлексивність як детермінанту суб'єктності тренера-викладача, тоді як В. Демський [11] фокусується на психологічних особливостях розвитку рефлексії у правоохоронній сфері.

Аналіз літератури в проблемному полі нашого дослідження засвідчує і стійкий інтерес науковців до трансформації вищої освіти через впровадження інтерактивних технологій. Зокрема, С. Федянін акцентує увагу на тому, що інтерактивні методи є не просто допоміжним засобом, а



стратегічним інструментом розвитку професіоналізму [12]. Автор підкреслює, що в умовах сучасних викликів студент має бути не пасивним слухачем, а активним суб'єктом, який через взаємодію формує практичні навички, необхідні для ринку праці. Дослідження І. Ковальчук доводить, що інтеракція (дискусії, кейс-методи, рольові ігри) дозволяє майбутнім педагогам не лише засвоїти теорію, а й «прожити» педагогічні ситуації, що значно підвищує якість їхньої підготовки [13].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні інтерактивних методів навчання як інструменту для стимулювання та розвитку професійної рефлексії у студентів закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Рефлексія має місце тоді, коли суб'єкт досліджує певний досвід і визначає, що саме відбулося, а також якою була його роль у цій події, враховуючи власну поведінку, мислення та відповідні емоції. Це дає змогу розглянути варіанти зміни свого підходу до подібних ситуацій у майбутньому. Якщо рефлексивна практика здійснюється систематично та поглиблено, вона неминуче призводить до покращення результатів діяльності. Різні автори розглядають рефлексію як:

- процес внутрішнього вивчення та дослідження актуального питання, зумовлений певним досвідом, що створює та роз'яснює сенси стосовно власного «Я» і призводить до зміни концептуальної перспективи [14, С. 100];

- «...процес, який вимагає відсторонення для усвідомленого аналізу процесів прийняття рішень із залученням теорії та подальшим її застосуванням на практиці» [15, С. 31];

- «професійну діяльність, у якій фахівець критично осмислює свою діяльність внаслідок чого може змінити свої дії чи поведінку та/або скоригувати власні освітні потреби» [15, С. 31];

- спосіб, у який індивід розвиває свої знання та здібності, що можуть бути використані в майбутніх життєвих і професійних ситуаціях» [16].

Існують різні моделі рефлексії, кожна з яких пропонує певну структуру осмислення життєвих і професійних ситуацій:

Модель Д. Шона (Donald Schön's Model of Reflective Practice, 1983) акцентує увагу на часі проведення рефлексії. Модель Шона представляє два типи рефлексії – рефлексію-в-дії (Reflection-in-action) та рефлексію-над-дією (Reflection-on-action). Рефлексія-в-дії – це рефлексія, яка відбувається безпосередньо під час участі в ситуації, часто під час взаємодії. Рефлексія-в-дії передбачає використання аналізу спостереження, слухання та/або тактильних відчуттів для вирішення проблеми.

Особливість рефлексії полягає в тому, що вирішення проблеми призводить до зміни поглядів фахівця на власне «Я», його цінності та



переконавання. При цьому акцент робиться на формуванні нової перспективи, а не просто на розв'язанні завдання.

Оскільки цей тип рефлексії відбувається миттєво, він часто здається інтуїтивним.

Розвиток навичок рефлексії-в-дії потребує часу і зазвичай є компетенцією, пов'язаною з формуванням експертного рівня практики.

Рефлексія-над-дією передбачає відсторонення від ситуації, що означає її здійснення через певний час після того, як подія відбулася. Відтак вона вимагає виділення спеціального часу, що часто є складним завданням. Попри це, вона посідає важливе місце у професійному розвитку особистості [16].

Модель Гіббса (Gibbs Reflective Cycle, 1984) допомагає структурувати той чи інший досвід, приділяючи значну увагу не лише фактам, а й власним емоціям, оцінці та плануванню майбутніх дій.

Модель Д. Колба (Kolb's Experiential Learning Cycle, 1988) представляє рефлексію як частину процесу навчання, яка складається з чотирьох етапів – від безпосередньо отриманого досвіду до активного експериментування.

Модель К. Джонса (Johns model of structured reflection, 1992) зосереджена на розгорнутих запитаннях, що спонукають до глибоких роздумів про почуття, мотивацію та етичні аспекти ситуації. Ця модель розроблена переважно для сфери охорони здоров'я, але завдяки своїй структурованій формі вона чудово підходить для професійної підготовки у будь-якій галузі, в тому числі, й освітній.

Модель Рольфа (Rolfe's Reflection Model, 2001) складається з трьох ключових питань для швидкого аналізу: «Що?» (опис ситуації), «І що?» (аналіз, почуття) та «А що далі?» (план дій).

Модель Еткінс та Мерфі (Atkins and Murphy's model of reflection, 1994) виникла як результат узагальнення багатьох існуючих підходів і складається з п'яти основних етапів:

- усвідомлення (awareness) – початок рефлексії через появу дискомфорту або, навпаки, позитивного здивування від ситуації. Це момент, коли стає очевидним, що автоматичних дій недостатньо;
- опис (description) – виклад подій, включаючи власні думки, емоції та ключові факти без їх критичної оцінки на цьому етапі;
- критичний аналіз (critical analysis) – найважливіший етап, де відбувається дослідження власних знань, почуттів та припущень;
- синтез (synthesis) – поєднання результатів аналізу з уже наявними знаннями, коли формується нове бачення ситуації та робляться висновки про те, як цей досвід змінив розуміння професії;



– оцінка (evaluation) – створення плану дій, яким чином індивід використає цей новий досвід у майбутньому.

Авторки прагнули створити структуру, яка була б достатньо глибокою для професійного розвитку, але при цьому зрозумілою для практичного застосування, особливо в системі охорони здоров'я та освіти [17].

Хоча структура та формат вище згаданих моделей, як бачимо, відрізняються, вони мають багато спільних рис. Рефлексія зазвичай починається з опису того, що сталося – це створює контекст. На цьому етапі важливо точно визначити ключові елементи, тобто, що саме робить ту чи іншу ситуацію вартою рефлексії. Ця відправна точка відповідає глибокому або поверхневому рівню рефлексії. Дуже часто поштовхом до рефлексії стає негативна або дискомфортна ситуація (критичний інцидент). Твердження про те, що ми вчимося на своїх помилках, безумовно, є правдивим, проте позитивний досвід також може стимулювати рефлексію – аналіз того, що саме спрацювало, може бути надзвичайно ефективним для подальшого відтворення такого успіху.

Етапи рефлексії вимагають від вас співвіднести вже наявні знання із новою ситуацією, щоб визначити, наскільки релевантною тут є теорія. Слід також усвідомити та піддати сумніву власні почуття, припущення та брак знань: Що саме ви привнесли в ситуацію? Що вплинуло на неї? Чого не вистачило? Що могло б змінити перебіг подій? Осмислення всіх цих моментів дозволяє усвідомити засвоєні уроки та визначити зміни, які варто застосувати в майбутньому. Заключним етапом рефлексії є етап трансформації, наприклад, зміна у сприйнятті себе, інших, зміна переконань, цінностей, поглядів та/або думок. Це найглибший рівень рефлексії [18].

Щоб поєднати концепцію рефлексивних практик з конкретними методами навчання, зокрема, інтерактивними, важливо зрозуміти, що рефлексія не виникає у вакуумі – це активний процес, який потребує спеціально організованого середовища. Так, усі моделі рефлексії вимагають критичного аналізу та опису досвіду. Але щоб здобувачу вищої освіти було що описувати та аналізувати, він має бути залучений у живу ситуацію. Саме інтерактивні методи створюють цей досвід у безпечних аудиторних умовах. Інтерактивні технології (дискусії, дебати) роблять рефлексію публічною та багатогранною. Моделі рефлексії часто завершуються «планом дій». В інтерактивному навчанні студент може миттєво перевірити свій новий план дій на практиці, отримавши реакцію від інших студентів або викладача, що замикає цикл навчання.

Зв'язок між інтерактивними методами та рефлексією не є випадковим: саме інтеракція виступає ресурсом для рефлексивного мислення. Коли студент залучений до взаємодії, рефлексія перетворюється з абстрактного



поняття на життєво необхідний інструмент аналізу власної ефективності. Рефлексія – це не просто роздуми, а здатність подивитися на свій досвід відсторонено, і інтерактивне навчання створює для цього ідеальні умови. В основі цього зв'язку лежать такі ключові механізми:

1. Набуття досвіду «тут і зараз». Йдеться про те, що рефлексія потребує об'єкта, ситуації для аналізу. Інтерактивні методи (ігри, проекти, кейси, дискусії) створюють цю ситуацію безпосередньо в аудиторії. Інтерактивні методи занурюють студента в активну діяльність.

2. Зіткнення з іншою точкою зору. У груповій роботі студент бачить, як інші вирішують те саме завдання. Це автоматично вмикає критичний аналіз: Чому він зробив інакше? Чого мені бракує для такого рішення? Під час групової роботи ми чуємо думки, які відрізняються від наших. Це змушує порівнювати свій підхід з іншими, що є потужним стимулом для критичного переосмислення власних упереджень і знань.

3. Зворотний зв'язок. Інтеракція передбачає миттєву реакцію середовища. Коли студент бачить результат своєї діяльності (наприклад, реакцію партнера в рольовій грі), він змушений усвідомити невідповідність між наміром і результатом.

4. Безпечний простір для помилок. Інтерактивне середовище моделює професійні ситуації, де помилка – це не привід для низької оцінки, а цінне джерело для навчання. Це знижує психологічний захист і дозволяє людині бути чесною з собою під час самоаналізу.

Простежимо, як працює рефлексія на прикладі інтерактивного методу кейс-стаді. Коли студент працює з кейсом (описом реальної професійної ситуації, що містить проблему), процес рефлексії за моделлю Еткінс та Мерфі проходить такі етапи:

1. Усвідомлення. На цьому етапі студент знайомиться з матеріалами кейсу. Рефлексія запускається в момент, коли здобувач освіти помічає «розрив» між наявними знаннями та складністю ситуації. Студент фіксує своє здивування або дискомфорт через думку: «Я розумію, що стандартне рішення тут не спрацює».

2. Опис. Студент детально викладає суть проблеми, описаної в кейсі. Важливо ідентифікувати не лише зовнішні факти (хто, що, де), а й внутрішній стан героїв кейсу та свої власні перші реакції на проблему. Це створює фундамент для подальшого аналізу.

3. Критичний аналіз – це ядро моделі. Студент починає розбирати кейс на деталі:

- Які теорії чи норми були порушені в цій ситуації?
- Які припущення героїв кейсу призвели до помилки?
- Які знання потрібні, щоб розв'язати це питання?



Тут відбувається поєднання особистого досвіду студента з науковими знаннями.

4. Синтез. На цьому етапі студент формулює нове рішення, поєднує критичний аналіз із теоретичними знаннями та пропонує вихід із ситуації. Це етап еврики, коли народжується нова професійна стратегія: «Тепер я бачу, що в таких умовах краще діяти за алгоритмом Б, а не А».

5. Оцінка. Заключний етап, на якому студент оцінює ефективність прийнятого ним рішення, відповідаючи на питання: «Як цей досвід вплинув на мою майбутню практику? Що я зроблю інакше, якщо матиму таку ситуацію в реальному житті?»

Інтерактивність кейс-методу в поєднанні з моделлю Еткінс та Мерфі дозволяє здобувачу освіти не просто «прочитати і забути» матеріал, а пропустити проблему крізь власну систему цінностей. Це перетворює академічне навчання на процес формування професійної самосвідомості.

Розглянемо процес формування рефлексивної компетентності у здобувачів вищої освіти засобом ще одного інтерактивного методу – ділової гри.

Формування рефлексивної компетентності студентів під час ділової гри є складним психолого-педагогічним процесом, що базується на циклічному переході від безпосередньої дії до її глибокого осмислення. На початковому етапі, в процесі прийняття ролі, студент змушений здійснювати «рефлексивний вихід» – дистанціюватися від власного «Я», щоб прийняти установки, цінності та поведінкові паттерни ролі. Це активізує перцептивну рефлексію, спрямовану на розуміння іншого учасника взаємодії та прогнозування його реакцій. Під час самої ігрової дії розгортається ситуативна рефлексія, яка вимагає від майбутнього фахівця миттєвого аналізу обставин, що змінюються, та коригування своєї стратегії в режимі реального часу. Студент вчиться бачити себе з боку очима партнерів по грі, що сприяє розвитку децентрації – здатності виходити за межі егоцентричної позиції.

Центральним моментом рефлексії стає післяігровий дебрифінг, де відбувається трансформація отриманого емоційного досвіду. Тут активується ретроспективна рефлексія – учасники послідовно аналізують ланцюжок своїх рішень, виявляють помилкові стереотипи та знаходять причинно-наслідкові зв'язки між своєю поведінкою та результатом гри. Важливою складовою є колективна рефлексія, коли через зворотний зв'язок від групи та викладача студент отримує об'єктивну картину своєї професійної чи міжособистісної ефективності. Завдяки порівнянню власного бачення ситуації з думками інших формується критичність мислення та здатність до самокорекції.



Завершальним етапом є перспективна рефлексія, яка спрямована на майбутнє: студент проектує засвоєні способи дії на реальні професійні ситуації. У цей момент ігровий досвід інтегрується в особистісну структуру, формуючи стійку здатність самостійно аналізувати свою діяльність, усвідомлювати межі своєї компетентності та визначати шляхи подальшого саморозвитку. Таким чином, рольова гра виступає не просто вправою, а рефлексивним тренажером, що перетворює зовнішню навчальну інформацію на внутрішній професійний досвід особистості.

Таким чином, інтеграція моделей рефлексії в структуру інтерактивних форм навчання дозволяє здобувачам вищої освіти долати розрив між теоретичними знаннями та практичними навичками, перетворюючи дискомфорт від проблемної ситуації на ресурс для професійного зростання. За таких умов інтеракція виступає зовнішнім каталізатором, який запускає внутрішні механізми рефлексії, забезпечуючи перехід від репродуктивного навчання до усвідомленого професійного становлення.

Висновки. Усе вище зазначене дозволяє констатувати, що в умовах сучасної освітньої парадигми професійна рефлексія виступає не лише як механізм самопізнання, а й як фундаментальна основа формування суб'єктності майбутнього фахівця, а інтерактивні методи навчання (кейс-стаді, дискусії, ділові ігри тощо) є оптимальним середовищем для стимулювання рефлексивних процесів, оскільки вони забезпечують набуття досвіду в поточному моменті, зіткнення з альтернативними точками зору та миттєвий зворотний зв'язок у безпечному освітньому просторі.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в розробці та апробації спеціалізованих методичних комплексів, що поєднують конкретні інтерактивні технології з покроковими алгоритмами рефлексивного аналізу для різних напрямів підготовки (філологічного, педагогічного, психологічного тощо). Окремої уваги потребує вивчення впливу цифрових інструментів та віртуальних симуляцій на глибину рефлексивних процесів в умовах дистанційного навчання, а також розробка валідного інструментарію для діагностики рівнів сформованості рефлексивної компетентності студентів на різних етапах їхньої професійної підготовки, що дозволить здійснювати моніторинг ефективності впроваджуваних інновацій.

Література:

1. Сяо Ці. Теоретичний аналіз феномену рефлексії майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Методологія сучасних наукових досліджень* : зб. наук. пр. учасників Ювілейної XX Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 22–23 лют. 2024 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [за заг. ред. К. Юр'євої]. Харків, 2024. С. 506–510.



2. Бадалова М. В., Кондрашихина О. А. Моральні судження майбутніх психологів: пошук специфічного. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 5. С. 35–42.

3. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія і соціальна робота*. 1998. № 6–7. С. 3–6.

4. Мащенко Н.І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. К., 2005. 18 с.

5. Швидкий В. О. Особливості формування Я-концепції в професійному становленні особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. К., 2007. 16 с.

6. Авксентьева Т. А., Лісниченко А. П. Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів як умова їх підготовки до творчої самореалізації в професійній діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2017. V (56). Issue: 128. С. 36–39.

7. Плехіна Н., Фоменко О., Головченко Д. Формування педагогічної рефлексії в процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2025. № 24. С. 239–248.

8. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 6–7. С. 80–83.

9. Веремчук А. М. Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземної мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. К., 2009. 20 с.

10. Волянчук Н. Ю. Рефлексивність як детермінанта суб'єктності тренера-викладача. *Соціальна психологія*. 2005. № 2 (10). С. 114–127.

11. Демський В. В. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії офіцерів-прикордонників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. Хмельницький, 2009. 20 с.

12. Федянін С. В. Інтерактивні методи навчання як інструмент розвитку професійних компетентностей студентів ЗВО. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2024. № 12(46). С. 860–870.

13. Ковальчук І. В. Використання інтерактивних методів навчання у процесі вивчення здобувачами вищої освіти предметів педагогічного циклу. *Young Scientist*. 2020. № 7 (83). С. 179–183.

14. Boyd E. M., Fales A. W. Reflective Learning: Key to Learning from Experience. *Journal of Humanistic Psychology*. 1983. №23(2). P. 99–117.

15. The Chartered Society of Physiotherapy. URL: <http://www.csp.org.uk/professional-union/practice/evidence-base/workforce-datamodel> (дата звернення: 18.01.2026).

16. Schön D. A. The reflective practitioner. How Professionals Think in Action. Routledge, 2017. 384 p.

17. Atkins S., Murphy K. Reflective Practice. *Nursing Standard*. 1994. №8(39). P. 49–56.

18. Donaghy M. E., Morss K. T. I. Guided reflection: A framework to facilitate and assess reflective practice within the discipline of physiotherapy. *Physiotherapy Theory and Practice*. 2000. 16(1). P. 3–14.



References:

1. Xiao, Qi. (2024). Teoretychnyi analiz fenomenu refleksii maibutnyoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Theoretical analysis of the phenomenon of reflection of the future teacher of music art]. *Metodolohiia suchasnykh naukovykh doslidzhen – Methodology of modern scientific research*, Kharkiv, 506–510. [in Ukrainian].
2. Badalova, M.V., Kondrashykhyna, O.A. (2008). Moralni sudzhennia maibutnikh psykholohiv: poshuk spetsyfichnoho [Moral judgments of future psychologists: the search for the specific]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical psychology and social work*, 5, 35–42. [in Ukrainian].
3. Povyakel, N.I. (1998). Profesiina refleksiiia psykholoha-praktyka [Professional reflection of a practical psychologist]. *Praktychna psykholohiia i sotsialna robota – Practical psychology and social work*, 6–7, 3–6. [in Ukrainian].
4. Mashchenko, N.I. (2005). Sotsialno-psykholohichni chynnyky stanovlennia profesiinoi samosvidomosti studentiv [Social and psychological factors of the formation of professional self-awareness of students]. Candidate's thesis. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Shvydkyi, V.O. (2007). Osoblyvosti formuvannia Ya-kontseptsii v profesiinomu stanovlenni osobystosti [Features of the formation of the Self-concept in the professional formation of the personality]. Candidate's thesis. Kyiv. [in Ukrainian].
6. Avksentieva, T.A., Lisnichenko, A.P. (2017). Formuvannia refleksyvnnykh umin maibutnikh uchyteliv yak umova yikh pidhotovky do tvorchoi samorealizatsii v profesiinii diialnosti [Formation of reflexive skills of future teachers as a condition for their training for creative self-realization in professional activity]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, V (56), 128, 36–39. [in Ukrainian].
7. Pliukhina, N., Fomenko, O., Holovchenko, D. (2025). Formuvannia pedahohichnoi refleksii v protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do profesiinoi diialnosti [Formation of pedagogical reflection in the process of training future teachers for professional activity]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni i metodychni aspekty – Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects*, 24, 239–248. [in Ukrainian].
8. Varban, M.Yu. (1998). Refleksiiia profesiinoho stanovlennia v yunatskomu vitsi [Reflection of professional formation in adolescence]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical psychology and social work*, 6–7, 80–83. [in Ukrainian].
9. Veremchuk, A.M. (2009). Rozvytok profesiinoi refleksii maibutnyoho vchytelia inozemnoi movy [Development of professional reflection of the future teacher of a foreign language]. Candidate's thesis. Kyiv. [in Ukrainian].
10. Volianiuk, N.Yu. (2005). Refleksyvnist yak determinanta subiektnosti trenera-vykladacha [Reflexivity as a determinant of the subjectivity of the trainer-teacher]. *Sotsialna psykholohiia – Social psychology*, 2 (10), 114–127. [in Ukrainian].
11. Demskyi, V.V. (2009). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku profesiinoi refleksii ofitseriv-prykodonnykiv [Psychological features of the development of professional reflection of border guard officers]. Candidate's thesis. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].
12. Fedianin, S.V. (2024). Interaktyvni metody navchannia yak instrument rozvytku profesiinykh kompetentnostei studentiv ZVO [Interactive teaching methods as a tool for the development of professional competencies of university students]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and innovations of science*, 12 (46), 860–870. [in Ukrainian].
13. Kovalchuk, I.V. (2020). Vykorystannia interaktyvnnykh metodiv navchannia u protsesi vyvchennia zdobuvachamy vyshchoi osvity predmetiv pedahohichnoho tsyклу [The



use of interactive teaching methods in the process of students' study of pedagogical subjects]. *Young Scientist*, 7 (83), 179–183. [in Ukrainian].

14. Boyd, E. M., Fales, A. W. (1983). Reflective Learning: Key to Learning from Experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99–117.

15. The Chartered Society of Physiotherapy. Retrieved from <http://www.csp.org.uk/professional-union/practice/evidence-base/workforce-datamodel> (дата звернення: 18.01.2026).

16. Schön, D.A. (2017). *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. Routledge.

17. Atkins, S., Murphy, K. (1994). Reflective Practice. *Nursing Standard*, 8(39), 49–56.

18. Donaghy, M. E., Morss, K. T. I. (2000). Guided reflection: A framework to facilitate and assess reflective practice within the discipline of physiotherapy. *Physiotherapy Theory and Practice*, 16(1), 3–14.

Дата першого надходження статті до видання: 13.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026