

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет здоров'я людини

Кафедра педагогіки, журналістики та міжкультурних комунікацій

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
Спеціальність 015.39 «Професійна освіта. Цифрові технології»

на тему **ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО
ВИКЛАДАЧА ЯК СКЛАДОВОЇ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Виконав: студент(ка) групи ПОЦТ-24дм Іваненко В.А.
(прізвище та ініціали)

(підпис)

Керівник: к.п.н., доцент, Кузьменко О.Г.
(посада, вчене звання, науковий ступінь,
прізвище та ініціали)

(підпис)

Завідувач кафедри: д.філос.н., професор, Барна Н.В.
(посада, науковий ступінь, вчене звання,
прізвище та ініціали)

(підпис)

Рецензент: к.п.н., доцент, Гнєдкова О.Г.
(науковий ступінь, вчене звання, прізвище та ініціали)

(підпис)

Київ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА.....	8
1.1. Формування рефлексивної компетентності викладача як актуальна проблема освітньої науки та практики.....	8
1.2. Аналіз сутності поняття «рефлексивна компетентність викладача».....	16
1.3. Характеристика структурних компонентів рефлексивної компетентності викладача.....	26
Висновки до розділу 1.....	36
РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	38
2.1. Констатувальне дослідження стану сформованості рефлексивної компетентності викладача	38
2.2. Обґрунтування моделі формування рефлексивної компетентності виуладача в системі післядипломної педагогічної освіти.....	48
2.3. Аналіз змісту формування рефлексивної компетентності викладача у системі післядипломної педагогічної освіти.....	56
2.4. Застосування оптимальних організаційних форм та методів формування рефлексивної компетентності викладача в умовах післядипломної педагогічної освіти.....	63
Висновки до розділу 2.....	69
ВИСНОВКИ.....	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75
ДОДАТКИ.....	84

ВСТУП

Актуальність проведення даного дослідження зумовлена значними змінами в освітніх системах, які висувають кардинально нові вимоги до рівня професійної підготовки та практичної діяльності вчителів початкових класів. Сучасні виклики у сфері освіти акцентують увагу на необхідності розкриття потенціалу кожного педагога, його здатності до самоосмислення, усвідомленого саморозвитку та інноваційного підходу до педагогічної діяльності. У цих умовах очевидно стає потреба у формуванні та вдосконаленні професійних і особистісних якостей учителя, які забезпечують його конкурентоспроможність та високий рівень професіоналізму. Йдеться про те, щоб сучасний учитель міг якісно, творчо та ефективно виконувати свої обов'язки в контексті модернізованої системи освіти, зважаючи на динамічні суспільні зміни.

Сучасній школі потрібен педагог, здатний оперативно адаптуватися до нових умов професійно-педагогічної діяльності, який володіє сформованою здатністю до самопізнання, аналізу власних дій та усвідомлення своєї особистості. Це включає глибоке розуміння як себе самого і своїх внутрішніх процесів, так і потреб та особливостей своїх учнів, а також взаємини з іншими людьми. Здатність постійно вдосконалюватися як особисто, так і професійно є однією з ключових вимог до сучасного викладача. Такий комплексний підхід передбачає необхідність розвитку рефлексивної компетентності, яка стала не лише важливою умовою професійного розвитку педагога, але й основою для його самореалізації у професійній діяльності.

Рефлексія в наукових джерелах визначається як інструмент, що дозволяє здійснювати глибокий аналіз своєї свідомості та діяльності, а також сприяти усвідомленню себе та сприйняття з боку інших. Це надає можливість педагогу не лише оцінювати власний професійний рівень, але й активно рухатися до нового етапу саморозвитку та вдосконалення своїх навичок. Саме тому розвиток рефлексивної компетентності є надзвичайно важливою та актуальною проблемою сьогодення. Вона виступає ключовою умовою гармонійного поєднання професійного та особистісного становлення викладача, сприяє його подальшому професійному зростанню та ефективній самореалізації.

Особливе місце в розвитку цієї компетентності відводиться системі післядипломної педагогічної освіти, яка покликана створити умови для поглибленого професійного вдосконалення вчителів. Її програми орієнтовані на розвиток тих навичок і здібностей, які відповідають сучасним стандартам освіти. Додатковим підтвердженням значущості цієї проблеми є те, що рефлексивна компетентність визнана однією з ключових трудових функцій викладача початкових класів у відповідності до професійного стандарту викладача початкових класів. Цей стандарт закріплений наказом Міністерства освіти і науки України №2736 від 23 грудня 2020 року і визначає конкретні вимоги до компетенцій, які має розвивати сучасний педагог для якісного виконання своїх обов'язків.

Аналізуючи стан дослідження проблеми, стає зрозумілим, що питання компетентності викладача, його самопізнання та саморозвитку мають тривалу історію. Вони знаходять своє відображення у педагогічних ідеях багатьох класиків та сучасних науковців. Потреба у самовдосконаленні й постійному розвитку педагога була глибоко розглянута в роботах таких видатних постатей, як А. Дістервег, Я. Коменський, В. Сухомлинський, К. Ушинський, А. Макаренко та інших. Дослідження професійної компетентності викладачів широко представлене у працях В. Андрущенка, О. Дубасенюк, А. Кузьмінського, Н. Ничкало, Г. Соцької, С. Сисоєвої, О. Савченко, Л. Хомич та інших.

Поняття «рефлексія», розглянуте як механізм самосвідомості особистості, спрямованої на самопізнання й саморозвиток, було висвітлено у дослідженнях М. Боришевського, В. Семиченка, Г. Костока, Н. Кузьміної, В. Крутецького тощо. Окремі аспекти розвитку та формування рефлексії у педагога як складової його професіоналізму чи професійно-педагогічної культури досліджені у працях Г. Дегтяр, Т. Палько, О. Цюняк, Т. Федірчик, Т. Яблонської та інших.

На основі розробленої науково-педагогічної бази та численних досліджень помітно, що проблема формування рефлексивної компетентності педагога початкової школи залишається актуальною й водночас дискусійною. У контексті сучасних викликів вона набуває особливої ваги. Саме тому обрано тему магістерського дослідження: «Формування рефлексивної культури майбутнього педагога як складової його професійної компетентності».

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування системи формування рефлексивної компетентності вчителів початкових класів у контексті післядипломної педагогічної освіти, а також емпіричне вивчення рівня її сформованості.

Для досягнення зазначеної мети нами визначено наступні **завдання**:

1. Дослідити проблему формування рефлексивної компетентності викладача в контексті освітньої науки та практики.
2. Визначити зміст і структуру рефлексивної компетентності викладача початкових класів.
3. Провести констатувальне дослідження рівня сформованості рефлексивної компетентності у викладача.
4. Розробити теоретичне обґрунтування системи формування рефлексивної компетентності викладача у рамках післядипломної педагогічної освіти.

Об'єктом дослідження є процес формування рефлексивної компетентності викладача.

Предметом дослідження виступає система формування рефлексивної компетентності викладача у контексті післядипломної педагогічної освіти.

Методи дослідження включали застосування комплексного підходу для досягнення поставленої мети та вирішення низки завдань. Ми використовували сукупність науково-педагогічних методів, поділених на кілька основних груп.

По-перше, теоретичні методи, що включали аналіз, синтез, класифікацію, систематизацію та узагальнення матеріалів, отриманих із філософських, психологічних і педагогічних джерел. Це було зроблено з метою вивчення теоретико-методологічних основ досліджуваної проблеми, що забезпечило глибоке розуміння аспектів, пов'язаних із даною темою.

По-друге, емпіричні методи, які передбачали використання констатувального дослідження. Воно було спрямоване на перевірку рівня сформованості рефлексивної компетентності вчителів початкових класів. До цих методів належали зокрема самооцінка педагогів, проведення анкетування серед учителів і аналіз отриманих даних для встановлення актуального стану проблематики.

І наостанок, статистичні методи слугували для здійснення кількісного аналізу отриманих числових даних. Використання математичних методів дозволило

узагальнити результати констатувального експерименту в межах отриманих відсоткових показників і підкріпити висновки дослідження об'єктивною статистичною базою.

Такий багатогранний підхід сприяв формуванню цілісного уявлення про розроблювану проблему та забезпечив достовірність і надійність отриманих результатів.

Теоретичне значення дослідження полягає у ґрунтовному обґрунтуванні наукових підходів до вивчення процесу формування рефлексивної компетентності викладача. Здійснено аналіз сутності та змісту поняття «рефлексивна компетентність викладача початкових класів», окреслено діагностичний інструментарій, розроблено критерії та показники рівня сформованості рефлексивної компетентності педагогів. Важливим аспектом дослідження стало визначення системи формування рефлексивної компетентності вчителів початкової школи у контексті післядипломної педагогічної освіти.

Практична значущість отриманих результатів полягає у розробці системного підходу до формування рефлексивної компетентності вчителів початкових класів у процесі післядипломної освіти. Побудовано модель формування цієї компетентності в рамках системи післядипломної педагогічної освіти, проведено аналіз програм її розвитку, що використовуються освітніми інститутами. Запропоновано комплекс методів і форм навчання, покликаних сприяти ефективному розвитку рефлексивних навичок у педагогів. Крім того, розроблено діагностичні матеріали (анкети, опитувальники тощо), які допоможуть учителям оцінити рівень власної рефлексивної компетентності, а практичні рекомендації сприятимуть її подальшому розвитку та вдосконаленню.

Матеріали магістерської роботи можуть слугувати корисним ресурсом для вчителів початкових класів у процесі формування їхньої рефлексивної компетентності. Результати дослідження також є цінними для студентів педагогічних спеціальностей, оскільки вони допоможуть поглибити знання про рефлексивну компетентність і її реалізацію в контексті післядипломної освіти.

Структура магістерської роботи представлена вступом, двома розділами, підрозділами, висновками до кожного розділу та загальними висновками, списком використаних джерел, додатками.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА

1.1 Формування рефлексивної компетентності викладача як актуальна проблема освітньої науки та практики

Проблема рефлексивної здатності викладача, його компетентності у сфері рефлексії, самопізнання та особистісного розвитку завжди була актуальною і займала важливе місце як у педагогічних концепціях класиків, так і в сучасних наукових дослідженнях. У рамках нашої магістерської роботи вивчення цієї теми потребує аналізу наукових джерел та нормативної освітньої бази України.

Розглянемо проблему здатності викладача до рефлексії, самопізнання, самоаналізу та саморозвитку, опираючись на думки педагогів і наукові концепції як українських, так і зарубіжних учених.

Ще античний філософ Сократ наголошував на важливості самопізнання, зазначаючи, що шлях до розуміння світу проходить через пізнання себе. Він розглядав цей процес як складний пошук особистих цілей та місця у житті. Самопізнання починається із аналізу власних вчинків, поведінки, а також через самоусвідомлення й спостереження за собою. Лише розкривши себе, людина може зрозуміти навколишній світ та інших людей. Це твердження є особливо значущим для викладача: усвідомивши себе і свою діяльність, педагог здатен краще зрозуміти своїх учнів, допомагати їм відкривати світ, навчати, формувати їх особистість та вести до наук і знань.

Засновник педагогічної науки Я. Коменський, розмірковуючи над вимогами до особистості та діяльності викладача, виділяє його глибоку ерудованість, здатність аналізувати власну роботу, потребу у навчанні протягом усього життя, а також наголошує на важливості прагнення до саморозвитку і самовдосконалення. Хоч поняття рефлексивної компетентності явно не формулюється, Коменський акцентує увагу на складових, які його визначають: володінні педагогічними знаннями та навичками, постійній потребі у саморозвитку та умінні до

самопізнання.

Опираючись на професійні якості викладача, Й. Песталоцці підкреслює вагомість здатності аналізувати педагогічну діяльність, уміння розуміти учня для розкриття його потенціалу та вдосконалення власної професійної майстерності. Він наголошує, що викладач має досконало знати предмет викладання та вміти чітко й доступно доносити його учням. Для цього необхідно аналізувати свої дії, об'єктивно оцінювати як власну роботу, так і результати учнів. Таким чином, постає актуальність формування рефлексивної компетентності педагога.

У своїх педагогічних ідеях А. Дістервег зосереджується на ґрунтовному володінні змістом навчального матеріалу та методами викладання, які постійно потребують оновлення через самоосвіту. Проте без самопізнання й самоаналізу цього досягти неможливо. Він акцентує увагу на необхідності критично оцінювати педагогічні методи, інструменти та прийоми, що застосовуються у фаховій діяльності. З огляду на все вищесказане можна зробити висновок, що здатність до рефлексії є ключовим елементом формування рефлексивної компетентності сучасного викладача.

Присвячуючи свої праці аналізу професійної діяльності педагога, Ф. Ніцше наголошує, що викладач має бути творцем системи ціннісних орієнтирів, надихати та мотивувати, досконало володіти ораторськими навичками і прагнути до самопізнання та саморозвитку. Ці характеристики підкреслюють особистісний аспект роботи викладача і його рефлексивну компетентність.

К. Ушинський виділяє важливість розуміння вчителем того, як навчати і якими шляхами досягати результатів у роботі з дітьми. З цією метою педагог має досконало знати методи, засоби, прийоми і принципи організації навчального процесу, що підкреслює необхідність розвитку знань як із предмета викладання, так і з методики. Особливу увагу Ушинський приділяє потребі постійного самовдосконалення педагога через самопізнання та систематичну рефлексію.

Проблема рефлексії, самопізнання й самовдосконалення викладача висвітлена також в освітніх поглядах В. Сухомлинського. Він наголошував на важливості освіченості педагога, яку потрібно постійно оновлювати. Чільне місце займає особистість самого викладача, який має бути взірцем для учнів. Ключем до цього є його здатність до рефлексії і глибокого самопізнання.

Формування рефлексивної компетентності педагога завжди було актуальним питанням у наукових дослідженнях, особливо в контексті педагогічної діяльності. Така діяльність має професійну специфіку через двосторонню участь – і педагога, і учнів. Учень виступає одночасно як об'єкт впливу та суб'єкт пізнавального процесу, тоді як учитель є суб'єктом освітньої діяльності й об'єктом пізнання для учня. Таким чином, педагогічна діяльність будується на взаємодії, спілкуванні й процесах пізнання одне одного, а також на аналізі й самоаналізі продуктивності спільної роботи. Завдяки цьому педагогічна діяльність набуває виразного рефлексивного характеру.

Педагогічна діяльність викладача належить до сфери взаємодії типу "людина-людина". Відповідно, професійна рефлексія викладача, як зазначає Н. Пов'якель, характеризується своєрідною "дзеркальністю" взаємовідображення між суб'єктами спілкування. Це включає процеси самопізнання та пізнання один одного учасниками педагогічної діяльності, суть яких полягає у відтворенні й усвідомленні особливостей іншого (Пов'якель, 1998). Таким чином, у педагогічній діяльності особливу роль відіграє міжособистісна рефлексія між учителем та учнем.

Б. Ковальов наголошує, що рефлексія має значний вплив на взаємини педагога з учнями, стиль його професійної діяльності й ефективність. Він вважає, що формування цієї здатності є ключовим для професійної майстерності педагога, оскільки рефлексія є обов'язковим компонентом педагогічної діяльності (Ковальов, 2003).

У своїй професійній роботі викладач створює у своїй свідомості уявлення про те, як його оцінюють учні, колеги та батьки. Це формує його власну думку про себе, підтримуючи розвиток педагогічної рефлексії — процесу осмислення своєї діяльності, власних дій і самопізнання. У дослідженнях С. Васьківської, В. Козієва, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, С. Максименка, Т. Щербан, Ю. Миславського, А. Реана підкреслюється важливість особистісної рефлексії викладача як значущого аспекту його професійно-педагогічної роботи. Ця рефлексія суттєво впливає на регуляцію педагогічної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

На думку С. Кондратьєвої, викладач може критично оцінювати свою поведінку, коригувати її, вдосконалювати свою педагогічну майстерність і

розвивати професійні здібності за умови, що він аналізує те, як його сприймають учні (Фіцула, 2003).

У своїх дослідженнях С. Максименко і Т. Щербан наголошують, що рефлексія в професійно-педагогічній діяльності проявляється у кількох ключових аспектах. Це безпосередня практична взаємодія між учителем та учнями, коли педагог намагається усвідомити, а також спрямовано впливати на дії, вчинки, емоції та мислення своїх вихованців. Важливу роль відіграє також етап проектування діяльності учнів: тут учитель визначає навчальні й виховні цілі, розробляє методи їх досягнення, враховуючи вікові й індивідуальні особливості школярів, а також перспективи їх розвитку. Додатково рефлексія проявляється у процесі самопізнання, самоаналізу та самооцінювання самим учителем своєї професійної діяльності й власної ролі в цьому контексті.

Таким чином, дослідники виділяють три основні площини рефлексивної діяльності викладача: інтелектуальна рефлексія, особистісна сфера та міжособистісне спілкування. Ці компоненти взаємодії сприяють формуванню рефлексивної компетентності педагога.

У педагогічній теорії та практиці загальноновизнано, що рефлексивні процеси є основою професійної діяльності викладача. Вони проходять крізь різні аспекти педагогічної взаємодії: під час роботи з учнями, коли педагог намагається глибше зрозуміти їх думки, дії та почуття; на етапі планування та проектування освітньої діяльності з огляду на особистісні особливості учнів і потенціал їх розвитку; а також у процесах самоаналізу і самооцінки своєї роботи й власного «я» як суб'єкта цієї професійної діяльності (Повякель, 1998).

У своїй роботі О. Цюняк значну увагу приділяє поняттю професійно-педагогічної компетентності, виокремлюючи один із її складників, який вона називає аутопсихологічним (Цюняк, 2015). Авторка визначає аутопсихологічну компетентність як усвідомлення педагогом способів професійного самовдосконалення, знання власних сильних і слабких сторін у діяльності та особистісному контексті. На основі експериментальних досліджень автор підкреслює, що рефлексивна активність впливає на рівень сформованості прогностичних умінь (Цюняк, 2015). Це свідчить про те, що основним змістом цього компонента професійно-педагогічної компетентності є рефлексія

професійного педагога, спрямована на усвідомлення власної діяльності, досвіду та здібностей.

Описуючи процес професійного вдосконалення педагога, дослідники визначають його як дискретний, який включає моменти, коли викладач переосмислює свій досвід, враховуючи нові суспільні виклики. Він співвідносить досягнутий рівень професійної підготовки з положеннями педагогічної теорії та практичними напрацюваннями інших учителів. Авторка наголошує, що без залучення рефлексивної діяльності професійний досвід викладача залишається просто нагромадженням фактів та знань, не сприяючи подальшому розвитку. Саме тому формування рефлексивної компетентності є ключовим для професіоналізму, саморозвитку та професійного зростання педагога.

Щоб детальніше проаналізувати потребу у формуванні рефлексивної компетентності вчителів початкових класів, варто звернутися до освітньої нормативно-правової бази України.

Законом України «Про освіту» від 2017 року визначено, що педагог має систематично підвищувати рівень своєї професійної кваліфікації, удосконалювати педагогічну майстерність та професійну культуру. Такий розвиток неможливий без здатності до самоаналізу, самопізнання та рефлексії.

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» 2021 року зазначається, що викладач — це особистість із високими культурними й моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, забезпечує якість і результативність своєї роботи, а також фізичне і психічне здоров'я, які дозволяють виконувати професійні обов'язки в закладах середньої освіти. З огляду на таке трактування стає зрозумілим, що лише той, хто здатний до самопізнання, саморозвитку, рефлексії та аналізу власної діяльності, зможе забезпечити постійний професійний ріст протягом життя та досягти високих результатів у своїй роботі. Усе це формується у межах рефлексивної компетентності педагога.

У концепції "Нова українська школа" акцент зроблено на орієнтації освітнього процесу та діяльності педагога на потреби учня, що відображає принцип дитиноцентризму. У зв'язку з цим зростає потреба здійснювати педагогічну діяльність на основі принципів співпраці та партнерства, здатності розуміти учня,

співпереживати йому, враховувати його бажання, потреби та інтереси. Також вчителю необхідно вміти об'єктивно аналізувати не лише роботу учня, але й результати власної праці. Це вимагає розвиненої рефлексивної компетентності, орієнтованої на учня та гармонійної взаємодії з ним.

У Концепції "Нова українська школа", розробленій групою професіоналів під керівництвом тогочасного Міністра освіти і науки України Лілії Гриневич, чітко зазначено, що викладач має не просто проводити уроки у форматі 45 хвилин, а взаємодіяти з учнями у ході їх реалізації. Це, у свою чергу, потребує від педагога здатності добирати такі методи навчання, які будуть зрозумілими та доступними для учнів, використовувати способи активізації пізнавальної діяльності, застосовувати сучасні навчальні технології для молодших школярів і забезпечувати ефективність освітнього процесу. Такі завдання вимагають глибокого усвідомлення вчителем своєї професійної ролі та пізнання потреб і психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку. Саме цей аспект стає основою для розвитку рефлексивної компетентності педагога.

Серед десяти ключових компетентностей, окреслених у Концепції "Нова українська школа", однією з найважливіших є здатність до навчання впродовж життя. Ця компетентність передбачає пошук і засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організацію власного й колективного навчального процесу через ефективне управління ресурсами та інформаційними потоками. Також акцентовано на важливості вміння визначати навчальні цілі, шляхи їх досягнення, планувати індивідуальну освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати і постійно вдосконалюватися (Концепція, 2016, с. 11). Відтак здатність оцінювати власні досягнення й формувати траєкторію розвитку є невіддільним елементом рефлексивної компетентності. Це зумовлює необхідність формування цієї якості як у вчителів, так і в учнів.

Аналізуючи положення Концепції "Нова українська школа", звертаємо увагу на виділену роль творчого й відповідального педагога, який "постійно працює над собою" (Концепція НУШ, 2016, с. 16). Виходячи з цього, стає очевидним: лише викладач, який усвідомлює свої дії та оцінює власну професійну діяльність, здатний до постійного саморозвитку й вдосконалення. Отже, володіння рефлексивною компетентністю є обов'язковою умовою для формування

справжнього сучасного педагога.

У цьому документі акцентується увага на тому, що викладач має самостійно обирати методичний напрям, навчальну програму, підручники, навчальні посібники, методи та засоби для реалізації навчально-виховного процесу в початковій школі (с. 16). Водночас важливо, щоб педагог орієнтувався у цих питаннях, грамотно та відповідно підбирав навчально-методичне забезпечення, яке сприятиме досягненню якісних результатів у навчанні. Це передбачає, що викладач повинен володіти навичками аналізу нормативно-правової бази освіти України, оцінювати навчальні програми, підручники і посібники, а також прогнозувати реакцію учнів на підібраний матеріал. Окрім того, педагог має враховувати, наскільки зручним і зрозумілим буде використання цих матеріалів у роботі з учнями, чи задовольняють вони потреби та інтереси дітей. Усі ці вимоги формують і розвивають рефлексивну компетентність викладача, яка стає ключовою у його професійній діяльності.

Керівники шкіл, залучені до розробки Концепції Нової української школи, наголошують: діти сьогодні прагнуть сучасного підходу, креативності та вчителів, які в першу чергу їх розуміють (Концепція НУШ, 2016, с. 17). Для того щоб педагог міг краще зрозуміти потреби, інтереси та бажання учня, він має розвивати в собі здатність до самопізнання, емпатії та рефлексії. Розвиток цих якостей інтегрується у поняття рефлексивної компетентності.

Важливим нормативним документом, що акцентує необхідність формування рефлексивної компетентності у вчителів початкових класів, є Професійний стандарт учителя початкових класів, затверджений Наказом Міністерства № 2736 від 23.12.2020 р. У цьому документі визначено основну мету професійної діяльності педагога: організація навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, сприяння розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, які є основою для успішної самореалізації та подальшого навчання (Наказ, 2020, с. 1). З огляду на ці завдання, вчителю необхідно мати не лише загальні, але й професійні компетентності для ефективного виконання своїх трудових функцій.

Професійний стандарт викладача початкових класів передбачає не лише

загальні компетентності, а й формування професійних. До них належать: мовно-комунікативна компетентність, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, здатність до навчання впродовж життя, рефлексивна (Наказ, 2020, с. 9). Однією з професійних компетентностей є рефлексивна компетентність викладача, яка сприяє ефективному виконанню трудових функцій і визначена як "здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності та окреслювати індивідуальні професійні потреби" (Наказ, 2020, с. 9).

У контексті цього стандарту рефлексивна компетентність викладача початкових класів виявляється у вмінні аналізувати свою діяльність, систематично оцінювати її результати та визначати власні потреби для професійного зростання. Для реалізації зазначених функцій учитель має володіти такими знаннями:

- механізми моніторингу професійної діяльності; - загальні та професійні компетентності педагога з акцентом на їх розвиток;
- вимоги до професійної діяльності викладача з урахуванням змін в освітній політиці та змісті освіти;
- особливості роботи учнівського колективу та організації освітнього процесу в закладі загалом (Наказ, 2020, с. 27).

Крім цього, документом визначено ключові уміння та навички вчителів у межах рефлексивної компетентності:

- здійснювати моніторинг професійно-педагогічної діяльності;
- оцінювати відповідність власних компетентностей актуальним вимогам;
- враховувати зміни в освітній системі та законодавчому середовищі під час планування професійного розвитку;
- адаптувати свою діяльність до нових умов освітнього закладу та потреб учнівського колективу (Наказ, 2020, с. 27).

У професійному стандарті зазначається, що викладач, який має розвинену рефлексивну компетентність, здатний аналізувати й оцінювати результати власної професійної та педагогічної діяльності. Це включає врахування успішності навчання учнів, моніторингових досліджень та інших чинників. Такий викладач

аналізує рівень власної професійної компетентності та визначає, наскільки це впливає на результати його роботи. Викладач з розвиненою рефлексивною компетентністю може відслідковувати динаміку результатів своєї діяльності, орієнтуючись на стратегічні й операційні цілі професійного розвитку. При цьому він бере до уваги особливості функціонування освітнього закладу.

Крім того, такий фахівець здатен помічати та враховувати зміни в системі освіти, впроваджуючи їх у процес планування свого професійного розвитку та педагогічної діяльності. Детальніші положення викладені у відповідному наказі, витяг з якого наведено у додатку А.

Аналізуючи професійний стандарт учителя початкових класів, можна зробити висновок про важливість і актуальність формування рефлексивної компетентності як одного з ключових елементів професійної діяльності та розвитку педагога. Проведений аналіз поглядів педагогів-класиків, сучасних науковців і законодавчої бази у сфері освіти України дозволяє стверджувати, що проблема формування рефлексивної компетентності учителів початкових класів потребує подальшого дослідження і глибшого опрацювання.

1.2. Аналіз сутності поняття

«рефлексивна компетентність викладача початкових класів»

З метою проведення наукового дослідження та розкриття сутності поняття "рефлексивна компетентність учителя початкових класів", нами було здійснено аналіз таких понять, як "рефлексія", "компетентність", "рефлексивна компетентність". Це дало змогу дослідити проблему на міждисциплінарному рівні з урахуванням позицій філософії, психології, педагогіки та інших галузей.

Поняття "рефлексія" в сучасному контексті застосовується у багатьох науках: філософії, психології, фізіології, педагогіці тощо. Такий широкий спектр використання спричинив появу різноманітних визначень і підходів до його трактування. У зв'язку з цим перед нами стоїть завдання ретельно проаналізувати дане поняття й здійснити його етимологічний розгляд.

Термін "рефлексія" походить з латини (reflexio — звернення назад, відображення) і є формою діяльності соціально розвиненої особистості,

спрямованою на усвідомлення та осмислення своїх дій і законів. У широкому значенні рефлексія трактується як процес розмірковування, самовладання, осмислення, самоаналіз власної діяльності в системі взаємовідносин зі світом, в якому проживає людина (за даними Тлумачного словника української мови, 2012).

Розвиток соціальних взаємовідносин, актуальність самопізнання й необхідність оцінки та усвідомлення себе як особистості зумовлюють зростання інтересу до поняття рефлексії.

Розглядаючи рефлексію крізь призму філософської науки, зазначимо, що першопочатково це поняття означало процес розмірковування людини про те, що відбувається у її свідомості. Водночас рефлексія трактувалася не лише як пізнання чи розуміння суб'єктом себе самого, але й як дослідження того, яким чином інші люди сприймають і розуміють "рефлексуючого", його індивідуальні риси, емоційні реакції та когнітивний рівень.

Рефлексія має глибоке коріння в історії, адже вважається, що ще діалоги Сократа представляли собою своєрідний організований процес його власної рефлексії. Роздуми Сократа та Платона про власні переживання й відчуття мали рефлексивний характер, як зазначає Пазенок у 2005 році. У античній філософії саме термін «рефлексія» ще не використовувався, але сам процес був невід'ємною частиною людського існування. Філософи тієї епохи спостерігали за собою, аналізували свою діяльність і прагнули до самовдосконалення. Саме через ці спостереження поступово формувалося розуміння, близьке до сучасного поняття про рефлексію.

Аристотель у своїй праці «Метафізика» наголошував, що розум, завдяки його причетності до предмета думки, здатен мислити про себе. Це проявляється у процесах зіткнення думки з собою, що робить розум і предмет роздумів єдиними. Шинкарук у 2002 році акцентує на цьому важливому аспекті.

Наукове впровадження поняття «рефлексія» відбулося завдяки Рене Декарту. Він запропонував теорію самосвідомості, яка трактувала свідомість передусім через мислення: свідомий індивід мислить і досліджує власне мислення. Декарт розглядав рефлексію як здатність зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагуючись при цьому від зовнішнього світу та тілесного аспекту (Дегтяр, 2004).

Джон Локк підкреслював, що перше джерело досвіду – це людські відчуття, а

друге – рефлексія. Саме рефлексія забезпечує ідеї, які формуються через осмислення внутрішніх дій людини. З плином часу поняття «рефлексія» набуло психологічного забарвлення і стало тесно пов'язаним із «самопізнанням».

Німецькі філософи Гегель, Фіхте та Шеллінг розглядали рефлексію в контексті процесу самопізнання. При цьому вони акцентували увагу на її ролі в саморозвитку людини. Гегель зокрема вперше осмислив рефлексію не лише як мисленнєву категорію, але й як поняття емоційно-ціннісного змісту. Він зазначав, що душа, яка є психікою із соціальними зв'язками, і духовність, яка виходить за межі земного у бік нескінченного, значною мірою розвиваються через рефлексію (Левківський, 2011).

Іммануїл Кант розробив концепцію рефлексивного мислення, яке створює поняття та образи. У його працях розглядається психологічна сутність рефлексії, джерелом якої є свідомість. На думку Канта, будь-яке судження та порівняння вимагають процесу рефлексії, тобто того виду аналізу, який дозволяє виділити ті пізнавальні здібності, до яких належать конкретні поняття (Кучера, Насонова, Дейнека, 2015). Таким чином, у філософії Канта рефлексія набуває гносеологічної природи і постає як форма пізнання та самопізнання. Вона є психічним актом, що концентрує свідомість на собі й водночас слугує засобом для глибшого саморозуміння.

Виходячи з концепції трьох рівнів пізнання, філософи виділяють також три рівні рефлексії, кожен із яких відповідає різним аспектам цього процесу. На першому рівні рефлексія охоплює предметне знання, яке стосується формування уявлення про чуттєвий предмет. У цьому випадку об'єктом рефлексії виступають психічні стани, які супроводжують діяльність або виникають у її рамках. Другий рівень рефлексії стосується способів формування цих уявлень. Тут рефлексія спрямована на самі уявлення про предмети, їхнє представлення у вигляді символів, слів чи схем. Найвищим же рівнем є рефлексія над власним процесом рефлексії, коли людина осмислює своє мислення, входячи в глибини самопізнання.

У сучасній зарубіжній філософській літературі значна увага приділяється проблематиці рефлексії, особливо в контексті самосвідомості та гуманістичної парадигми. У праці П. Шардена «Феномен людини» наголошується, що для розуміння суттєвої відмінності між людиною і твариною необхідно звернутися до

феномену рефлексії. На його думку, саме рефлексія є визначальним чинником, який створює перевагу людини. Це здатність свідомо спрямовувати увагу на себе як на об'єкт, що має певну стійкість і значущість. Іншими словами, це можливість не лише пізнавати, але й розуміти і аналізувати самого себе, а також усвідомлювати сам факт знання та способу його набуття.

Сучасне філософське тлумачення поняття рефлексії передбачає кілька ключових аспектів. Її розуміють як принцип людського мислення, який орієнтує на осмислення власних форм, передумов і механізмів. Це також стосується критичного аналізу змісту знань та методів пізнання, а також діяльності самопізнання людини. Завдяки рефлексії розкриваються структури духовного світу й внутрішньої організації особистості.

Слід зазначити, що в сучасній філософії також сформульовано соціально-філософські визначення сутності рефлексії, які підкреслюють її значення як елементу розвитку соціальних систем. Наприклад, М. Рожева визначає її як самосвідомість соціальної системи, яка водночас служить і чинником її еволюції. Водночас В. Лефевр указує на те, що це явище можна розглядати як «інтелект системи», що дозволяє не лише осмислювати саму систему, але й взаємодію з іншими системами.

Особливо цікавим є бачення В. Лефевра, який підкреслює важливість рефлексивної позиції як до власних дій і думок, так і до поведінки й поглядів іншого суб'єкта. Таким чином, він описує рефлексію як здатність переходити в позицію спостерігача або дослідника не тільки щодо себе, але й щодо інших осіб, що глибше розкриває соціальну взаємодію та механізми пізнання навколишнього середовища. Такий підхід сприяє більш глибокому розумінню соціально-педагогічних систем, базованих на принципах рефлексії.

Питання про рівні рефлексії також залишаються актуальними. Володимир Лефевр зазначає, що людська здатність до рефлексії може сягати стільки рівнів, скільки вона здатна зробити послідовних кроків, при цьому кожен наступний рівень охоплює й відображає зміст попередніх.

Особливо цікавою є класифікація рівнів рефлексії, запропонована Лефевром. Він виокремлює три рівні: суб'єкт, образ суб'єкта (тобто бачення себе з боку) та модель — образ себе в образі себе, коли суб'єкт усвідомлює власне сприйняття

самого себе.

Крім того, поняття «рефлексивна система» пояснюється як упорядкована взаємодія цих рівнів, на кшталт системи дзеркал, які здатні багаторазово відображати одне одного (Опачко, 2016). Таким чином, у філософії рефлексія трактується як природний процес із властивостями зворотного руху (відображення), що дозволяє мисленню осмислювати й досліджувати себе.

У психології феномен рефлексії визначається як процес самопізнання, під час якого суб'єкт вивчає свій внутрішній світ і психічні процеси. Це свого роду циклічний або дзеркальний механізм взаємовідображення між суб'єктами (Палько, 2015).

Психологи 30–40-х років XX століття трактували рефлексію двома основними способами: як рефлексивний аналіз особистісної свідомості, що допомагає роз'яснити значення об'єктів і формувати їх концепцію; як спосіб розуміння міжособистісного спілкування. На основі цього рефлексію пов'язують із такими процесами, як саморозуміння та розуміння іншого, самооцінка та оцінювання інших, самоінтерпретація й інтерпретація поведінки інших. Отже, рефлексія розглядається як здатність людини осмислювати власні внутрішні процеси, емоційні стани й дії, водночас усвідомлюючи те, як її сприймають та оцінюють навколишні люди (Палько, 2015).

Таким чином, рефлексія є не лише процесом розуміння та усвідомлення себе, але й здатністю аналізувати, як інші люди сприймають ваші особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. У психології вважається, що головною ознакою рефлексії є здатність людини осмислювати свої дії, аналізувати життєдіяльність та шляхи досягнення бажаних результатів. Важливо постійно здійснювати цей процес, оскільки умови реальності безперервно змінюються.

У межах даного дослідження привертає увагу думка Н. Пешкової про необхідність розвитку рефлексивних здібностей у кожного педагога. Вона наголошує, що рефлексія включає не лише аналіз самого себе, але й розуміння того, як вас сприймають та оцінюють інші люди, як вони тлумачать ваші когнітивні уявлення, емоційні реакції та особистісні характеристики.

Аналіз психологічних джерел дозволяє узагальнити, що рефлексія у психології розглядається як ключовий елемент людської свідомості (Л. Виготський, І.

Семенов); феномен самосвідомості особистості; компонент теоретичного мислення (М. Алексєєв, О. Анісімов); одиниця розумової діяльності (В. Давидов); усвідомлення способів та складнощів мисленнєвої діяльності (Я. Пономарьов). Рефлексія також включає здатність одночасно розуміти і сприймати емоційний стан, дії та світогляд інших людей щодо конкретного «Я». Це процес міжособистісного пізнання та взаємодії, який виконує низку функцій: пізнання (спостереження, аналіз, дослідження), критика (оцінювання, корекція) та переосмислення.

Розглянемо поняття рефлексії з точки зору педагогічної науки.

Термін рефлексія (від латинського *reflexio* – звернення назад, повертання) трактується як міркування над собою, самоспостереження, прагнення зрозуміти власні почуття та дії (Гончаренко, 2011, с. 247). У контексті педагогіки рефлексія є процесом самопізнання вчителем себе як професіонала, осмислення власного внутрішнього світу, аналізу і самоаналізу думок та переживань, що пов'язані з професійною діяльністю. Це своєрідне міркування про себе як особистість, усвідомлення того, як тебе сприймають та оцінюють учні, колеги, батьки та інші люди (Гончаренко, 2011, с. 248).

Відомий науковець І. Бех розглядає рефлексію як спрямування людського мислення на пізнання свого внутрішнього світу (2003, с. 9). Г. Дегтяр (2005) визначає рефлексію як важливий елемент структури діяльності викладача, що ґрунтується на самопізнанні та самоаналізі педагогічних явищ і усвідомленні власної професійної свідомості (с. 165). На думку науковця, рефлексія відіграє важливу роль не лише у формуванні особистості педагога, але і в розвитку колективів чи соціальних груп, тобто і самого викладача, і його вихованців. Це пов'язано з тим, що: по-перше, рефлексія сприяє цілісному усвідомленню мети, змісту, форм, засобів і методів діяльності; по-друге, допомагає критично оцінювати себе та свою роботу; по-третє, перетворює викладача на суб'єкта власної активності (Дегтяр, 2005, с. 163).

С. Литвиненко (2013) зазначає, що педагогічна рефлексія пов'язана зі здатністю викладача усвідомлювати і регулювати способи реалізації професійної діяльності для досягнення оптимальних результатів. Таким чином, наявність розвиненої педагогічної рефлексії свідчить про високий рівень професійного розвитку викладача (с. 11).

У науково-педагогічній літературі виділяють такі рівні педагогічної рефлексії:

- 1) оцінка власних внутрішніх переживань;
- 2) прагнення зрозуміти внутрішній світ учнів, їхні інтереси й бажання;
- 3) здатність подивитися на себе очима учнів, аналізуючи їхнє сприйняття діяльності викладача;
- 4) розуміння того, яким учень хотів би бачити викладача, усвідомлення його дій як реакції на власну поведінку педагога та оцінка того, як саме учні сприймають і розуміють викладача (Кремень, Луговий, Ляшенко, Сухомлинська та ін., 2014).

Згідно з дослідженням С. Литвиненко (2013), рефлексія викладача проявляється у способі його взаємодії з учнями, зокрема через прагнення зрозуміти їхні почуття, інтереси, вчинки, нахили, здібності тощо. Вона також виявляється у процесі розробки навчальних завдань і визначення шляхів їх досягнення з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів. Важливим аспектом педагогічної рефлексії є самоаналіз, самопізнання та самооцінювання вчителем власної діяльності, а також розуміння себе як активного учасника освітнього процесу, який взаємодіє з учнями.

Науковці, такі як О. Анісімова, І. Княжева, В. Семиченко, характеризують педагогічну рефлексію як процес самопізнання та самоаналізу професійної діяльності, поведінки, а також особистісного й професійного досвіду. Ідея І. Княжевої (2014) заслуговує на увагу: вона підкреслює, що ключовою формою прояву рефлексії є саме самооцінка, яка спрямована на прагнення до саморозвитку. У свою чергу, поняття саморозвитку вчені Б. Ананьєв і В. Гриньов описують як процес самотворення й творчого вдосконалення, що охоплює саморух, здатність керувати власним життям через самоорганізацію, саморозуміння та самокерування.

Т. Бережна звертає увагу на те, що якість та особливості процесу саморозвитку викладача значною мірою залежать від його здатності правильно оцінювати власні потреби, інтереси та можливості у певних ситуаціях. З педагогічної точки зору рефлексія та саморозвиток є невід'ємними складниками професійної діяльності педагога. Це передбачає здатність до самоаналізу та самооцінки власної роботи й взаємодії з учнями, визначення напрямків і методів вдосконалення, прогнозування перспектив свого професійного розвитку та регулювання активності для забезпечення позитивної динаміки самовдосконалення.

Здатність до рефлексії та саморозвитку включає уміння аналізувати й

оцінювати власну професійну й методичну діяльність, готовність до критичної самооцінки, визнання своїх недоліків, а також відкритість до самоосвіти, самовдосконалення й особистісного зростання (Нікула, 2019).

Для уточнення педагогічного поняття «рефлексивна компетентність» варто спочатку звернутися до терміна «компетентність», який у довідковій літературі трактується як поінформованість або обізнаність (Бусел, 2009, с. 560). У педагогічному словнику цей термін визначається як здатність або готовність особистості до практичної діяльності, розв'язання конкретних життєвих чи професійних завдань, що ґрунтуються на життєвому досвіді, індивідуальних або професійних можливостях (Гончаренко, 2000, с. 80).

Словник методичних термінів пояснює «компетентність» як сукупність якостей і властивостей особистості, які визначають її спроможність і готовність виконувати певну діяльність на основі засвоєних знань, сформованих умінь і навичок. Водночас поняття «компетенція» розглядається через призму конкретних знань, умінь і навичок як елементів, набутих у процесі навчання (Бусел, 2009).

Сучасна педагогічна наука підходить до поняття «компетентність» із методологічної точки зору. Зокрема, особистісний підхід визначає її як інтеграцію професійних і особистісних складових, а діяльнісний підхід акцентує увагу на здатності виконувати специфічні професійні дії (Глузман, 2011; Федірчик, 2015).

У рамках педагогічних досліджень формується поняття «педагогічна компетентність», що вивчалася такими науковцями, як В. Бондар, Н. Глузман, Р. Гуревич, Н. Кузьміна та іншими. Наприклад, Н. Кузьміна визначає педагогічну компетентність як якість особистості педагога, яка сприяє ефективному вирішенню освітніх завдань (Федірчик, 2015). За О. Овчарук, ця компетентність є єдністю теоретичної та практичної підготовки викладача, що проявляється в його здатності виконувати професійну діяльність (Овчарук, 2004, с. 12).

Н. Глузман розглядає професійну компетентність учителя як інтегративну характеристику, що відображає готовність і здатність особистості ефективно вирішувати професійні завдання, пов'язані з навчанням і вихованням учнів початкових класів. Це реалізується через систему ціннісних установок, теоретичних знань, практичних навичок, професійного досвіду та особистісних якостей, які набуваються в процесі навчання.

А. Кузьмінський стверджує, що основою професійної компетентності є загальнонаукові фундаментальні компетенції, які забезпечують здатність фахівця виконувати свої функціональні обов'язки. Він також зазначає, що компетенції, отримані в закладах вищої освіти, формують базу для подальшого розвитку професійного рівня викладача. Крім того, такі компетенції визначають основу для накопичення досвіду професійної діяльності та адаптації у соціальному житті.

Рис. 1.1. Категорійний апарат поняття «рефлексивна компетентність викладача»



На основі розглянутого термінологічного аналізу можемо окреслити логіко-понятійний ланцюг досліджуваного явища: компетентність – професійна компетентність – рефлексивна компетентність викладача. Аналіз категорійних понять (див. рис. 1.1) дозволяє дійти висновку, що рефлексивна компетентність викладача є невід'ємною складовою професійної компетентності викладача початкової школи і відіграє важливу роль у його професійному розвитку.

З педагогічного погляду Т. Палько (2015, с. 14) визначає педагогічну рефлексію як інтегративне особистісне утворення, яке забезпечує процеси самопізнання, самооцінки та самоаналізу власних знань, навичок, способів поведінки та емоційних переживань у контексті професійно-педагогічної діяльності. Це також включає усвідомлення того, як інші суб'єкти освітнього процесу сприймають і оцінюють

педагога, а також вибір і оцінку адекватної стратегії професійного саморозвитку та самовдосконалення.

У своїх науково-педагогічних дослідженнях Г. Дегтяр розкриває феномен рефлексивної культури викладача, описуючи її як особистісно інтегративне утворення. Воно охоплює сукупність знань, умінь і здібностей, які реалізуються через цілеспрямовані дії, спрямовані на виявлення, аналіз і узагальнення ключових рис педагогічного процесу для його якісного покращення, а також для професійного та особистісного вдосконалення (Дегтяр, 2005, с. 78).

Т. Яблонська, досліджуючи формування здатності вчителів до рефлексії, розглядає її як процес розширення оволодіння методами рефлексивної діяльності, що базується на усвідомленні, внутрішній стійкості та прийнятті установки на самоосмислення себе як особистості та суб'єкта професійної діяльності. Іншою стороною цього процесу є зростання мотивації до саморозвитку та самоактуалізації. Автор зазначає, що цей процес включає кількісні зміни, які характеризуються зростанням кількості та різноманітності рефлексивних умінь, а також якісні зміни, що передбачають формування нового рівня свідомості, нового самосприйняття й самоусвідомлення у «Я-концепції» (Яблонська, 2000, с. 85).

Сьогодні рефлексивна компетентність педагогів набуває особливих рис та характерної специфіки, зумовленої особливостями освітньої діяльності. Це поняття охоплює необхідність постійного рефлексивного аналізу педагогічних ситуацій, вирішення професійних завдань, усвідомлення власних дій, а також розуміння поведінки інших учасників освітнього процесу задля вдосконалення методик навчання та підвищення якості результатів професійної діяльності.

На думку О. Поліщук, І. Стеценка та С. Степанова, рефлексивна компетентність представляє собою професійну якість особистості, яка сприяє ефективній реалізації рефлексивних здібностей у педагогічній сфері. Вона забезпечує здатність до адекватного здійснення рефлексивних процесів, сприяє використанню творчого підходу під час виконання професійних обов'язків, що в свою чергу дозволяє досягати високих рівнів результативності та ефективності. Водночас В. Метаєва визначає рефлексивну компетентність як акмеологічний феномен, який сприяє максимальним досягненням у професійній діяльності.

І. Єліна трактує рефлексивну компетентність через призму усвідомлення

власного професійного покликання та його успішної реалізації. При цьому особлива увага приділяється соціальній значущості результатів роботи, що базується на всебічному аналізі власної діяльності.

У дослідженнях Ю. Бабаян та К. Нор цей аспект набирає інтегративного змісту: це якість особистості, яка відображає глибину засвоєння рефлексивної діяльності завдяки застосуванню набутих знань, навичок і вмінь у межах професійного досвіду.

Процес формування рефлексивної компетентності вчителів початкових класів є багатограним системним механізмом, що включає закономірні якісні та кількісні зміни особистості. Він ґрунтується на прагненні до самопізнання, самоаналізу, об'єктивної оцінки, а також інтерпретації власних дій і дій інших учасників освітнього середовища.

Аналіз наукових підходів учених та нормативно-правової бази освіти України дозволяє стверджувати, що рефлексивна компетентність є інтегративним особистісним і діяльнісним утворенням. Вона виражається у здатності педагога в процесі самопізнання, самоаналізу й самооцінки своєї професійної діяльності визначати її відповідність установленим нормам і цілям, об'єктивно оцінювати її ефективність і результативність, а також на основі отриманих висновків визначати шляхи розвитку, прогнозувати перспективи самовдосконалення та саморозвитку.

Отже, проведений аналіз поняття рефлексивної компетентності демонструє його багатовимірність і потребує детального розгляду його структурного змісту, що буде висвітлено у наступному підрозділі.

1.3. Характеристика структурних компонентів

рефлексивної компетентності викладача початкових класів

Для ґрунтовного розуміння сутності рефлексивної компетентності викладача початкових класів, а також відповідно до логіки наукового дослідження, доцільно провести структурний аналіз цього явища, виділити його основні компоненти та проаналізувати їх зміст.

Спершу розглянемо, що саме означають ключові терміни «структура» та «зміст». У довідковій літературі поняття «структура» трактується як взаємозв'язок елементів єдиного цілого, їх певне послідовне взаєморозміщення й організація (Тлумачний словник, 2009). Термін «зміст» визначається як суть або внутрішня

основа об'єкта; те, що описується, аналізується, досліджується; тобто сукупність властивостей і характеристик, які виокремлюють певне явище чи предмет серед інших (Буссел, 2009).

Ці визначення є важливими для глибшого аналізу структури рефлексивної компетентності викладача початкових класів та розкриття її змісту. Для цього звернемося до сучасних науково-педагогічних досліджень, у яких розглядаються структурні компоненти рефлексії, рефлексивної культури та здатності педагогів до рефлексії.

Вивчаючи рефлексивну культуру педагога, Г. Дегтяр виокремлює такі основні структурні компоненти рефлексивної культури: мотиваційний, когнітивно-процесуальний, особистісний та оцінний. На думку автора, ці компоненти взаємопов'язані й у взаємодії створюють позитивну динаміку.

Мотиваційний компонент відображає усвідомлення майбутнім учителем ключових мотивів власної професійно-педагогічної діяльності та прагнення розуміти мотивацію своїх учнів. Він також включає здатність аналізувати позитивні та негативні сторони мотиваційних утворень у процесі педагогічної діяльності. Когнітивно-процесуальний компонент проявляється у творчій активності педагога при отриманні нових знань для реалізації своєї професійної діяльності, пошуку альтернативних шляхів вирішення навчальних завдань, здатності до саморозвитку, зміни і переосмислення своєї роботи. Цей компонент передбачає усвідомлення і контроль своїх професійних дій, саморегуляцію й вдосконалення на основі розвитку тих чи інших умінь.

Особистісний компонент пов'язаний із формуванням та розвитком рефлексивних здібностей педагога. Оцінний компонент включає здатність адекватно оцінювати власну професійну діяльність і загалом свою особистість. Кожен із цих компонентів вимагає постійного рефлексивного аналізу, усвідомлення й переосмислення, що в результаті сприяє професійному самовдосконаленню педагога (Дегтяр, 2004, с. 87).

Тетяна Яблонська, розглядаючи здатність педагога до рефлексії, виділяє три тісно взаємопов'язані компоненти, що формують основу цього процесу. Перший компонент – інтелектуальний. Він вважається психологічною базою рефлексії, яка передбачає досягнення певного рівня теоретичного узагальнення. Інтелектуальний

компонент включає сформованість інтелекту особистості, що виникає на різних етапах її розвитку, а також застосування мислительних операцій у процесі рефлексії. Другий компонент рефлексійної здатності – екзистенційно-практичний. Він виявляється через наявність у психологічному досвіді індивіда певного обсягу знань та вмінь рефлексивного і перцептивного характеру, які необхідні для усвідомлення власного «Я». Цей компонент охоплює адекватне сприйняття та розуміння інших людей, використання прийомів самоаналізу, самосприйняття і самосмислення особистості. Третій компонент – мотиваційний. Він характеризується готовністю педагога до рефлексії, що ґрунтується на внутрішній мотивації до самопізнання та самоактуалізації (Яблонська, 2000, с. 85).

Тетяна Палько у своєму дослідженні розвитку рефлексії педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти обґрунтовує три важливі складові рефлексійного процесу: когнітивний, афективно-оцінний та регулятивно-процесуальний компоненти. Ці складові визначаються через усвідомленість педагогом своєї діяльності, формування позитивного ставлення до самопізнання, самооцінки і самоінтерпретації, а також активну дієвість у процесі визначення себе як професіонала та своєї ролі в освітньому середовищі (Палько, 2015, с. 10).

Наталя Сидорчук, аналізуючи процес формування рефлексійної культури фахівців, пропонує власну концепцію, яка охоплює декілька ключових компонентів. Мотиваційно-аксіологічний компонент проявляється у здатності педагога чітко визначати цілі й завдання своєї професійної та освітньої діяльності. Також цей компонент передбачає усвідомлення значення професійних інтересів і суспільної ролі педагогічної праці та формування позитивного мотиваційного ставлення до процесу рефлексії. Змістово-теоретичний компонент відображає знання про сутність рефлексії, принципи функціонування рефлексійної культури і наявність відповідних умінь. Діяльнісно-креативний компонент розкривається через практику застосування рефлексії в різних професійних ситуаціях, можливість педагогів оцінювати свою позицію у навчальній або професійній діяльності та співставляти досягнуті результати із поставленими цілями (Сидорчук, 2016, с. 56).

З огляду на узагальнення підходів учених щодо структури досліджуваного явища, а також враховуючи вимоги до рефлексивної компетентності, зазначені в Професійному стандарті викладача початкових класів, у своєму магістерському

дослідженні виділяємо такі основні компоненти рефлексивної компетентності: особистісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та оцінювально-рефлексивний. Структура цих компонентів детально представлена на рисунку 1.2. Розглянемо детальніше зміст кожного з них.

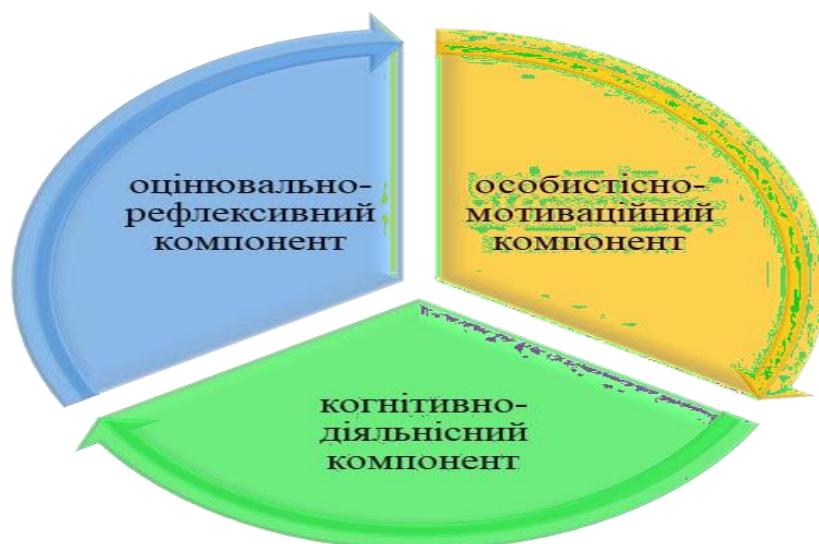


Рис. 1.2. Структурні компоненти рефлексивної компетентності вчителя початкових класів

Особистісно-мотиваційний компонент є однією з найбільш важливих ланок у професійному становленні викладача, який включає систему внутрішніх потреб і мотивів, що спонукають педагога до глибшого самопізнання власної особистості та аналізу своєї професійної діяльності. Ця система тісно пов'язана з прагненням до постійного саморозвитку і самовдосконалення як основоположних чинників, що суттєво впливають на ефективність роботи та результати навчання учнів. Важливо відзначити, що зазначений компонент є системоутворюючим елементом у процесі формування та вдосконалення рефлексивної компетентності вчителів початкових класів, адже саме він закладає основу для всебічного професійного зростання. Якість професійної діяльності педагога, її продуктивність, а також те, наскільки успішно сформовані знання, вміння та навички у молодших школярів, прямо залежать від рівня внутрішньої мотивації самого викладача. Це включає його інтерес до самопізнання, бажання вдосконалювати свої компетенції та цілеспрямовано працювати над власним розвитком. Такі особистісні прагнення визначають загальну активність учителя у досягненні поставлених цілей і впливають на реалізацію професійного потенціалу. З огляду на це доцільним є розгляд ключових понять, що входять до основи мотиваційно-особистісного компонента, таких як «мотив», «мотивація» та «особистісні якості».

Згідно з визначеннями, термін «мотив» походить від французького слова *motif*, що, у свою чергу, має латинське коріння *moveo*, яке означає «рух». У словнику його трактують як причину або стимул до дій і вчинків людини. Поняття «мотивація» трактується як система мотивів чи стимулів, що спонукають особистість до здійснення конкретних форм діяльності або поведінкових дій. Довідкова література визначає мотив як внутрішній руховий фактор, що спонукає людину до дій, тоді як мотивацію – як цілісний комплекс позитивних внутрішніх чинників, спрямованих на стимулювання активної поведінки та цілеспрямованої діяльності.

Мотиваційно-особистісний компонент ґрунтується на потребах і мотивах самопізнання, прагненні до постійного особистісного і професійного розвитку, а також на здатності викладача усвідомлювати та аналізувати мотиви власної поведінки й діяльності. Він включає вміння ставити конкретні професійні цілі, визначати індивідуальні потреби для зростання і самовдосконалення. Особистісна складова цього компоненту відображає сутність самого викладача і проявляється у

сформованості низки професійно значущих якостей. Такі якості є не лише запорукою педагогічного рефлексування, але й основою постійного прагнення до особистого та професійного розвитку.

Особистісні риси, які відіграють ключову роль у цьому контексті, включають такі характеристики: цілеспрямованість і вміння організовувати свою діяльність; самодисциплінованість та наполегливість у досягненні мети; емпатію та чуйне розуміння учнів і їхніх потреб; терпиме ставлення до думок колег і оточуючих; здатність сприймати критику та проводити самокритичний аналіз своєї роботи; а також активність і ініціативність у педагогічній діяльності. Ці риси створюють основу для набуття справжньої педагогічної майстерності та досягнення високих результатів у професії викладача.

Когнітивно-діяльнісний компонент рефлексивної компетентності викладача початкових класів охоплює рефлексивні знання та уміння, що знаходять своє практичне застосування у професійній діяльності педагога. Для глибшого розкриття сутності цього компонента варто розглянути значення понять, які стали його підґрунтям.

Поняття «когнітивний», похідне від латинського слова **cognitio** (пізнання, усвідомлення), у словнику іншомовних слів визначається як акт пізнання чи отримання знань. У більш вузькому контексті цей термін охоплює області дослідження, пов'язані з розглядом категорій знань, умінь і навичок (Тлумачний словник української мови, 2012).

Термін «діяльність» у педагогічному словнику трактується як спосіб існування людини у світі та її здатність змінювати реальність (Гончаренко, 2011). З точки зору психології діяльність є особливим видом людської активності, яка регулюється свідомістю та водночас формує її. Діяльність трансформує як зовнішній світ, так і внутрішній стан людини шляхом освоєння і розвитку різноманітних способів виконання дій. У словнику освіти дорослих Л. Лук'янової та О. Аніщенко діяльність визначається як активна взаємодія людини із середовищем, у процесі якої вона реалізує потреби через досягнення поставлених цілей (Лук'янова, Аніщенко, 2014).

О. Леонтьєв та Г. Щедровицький виділяють ключові характеристики людської діяльності, такі як цілеспрямованість, усвідомленість, процесуальність,

продуктивність, предметність і соціальність. Особливу увагу слід звернути на педагогічну діяльність — вид соціальної активності, що спрямована на передачу новому поколінню знань, досвіду та культурної спадщини людства. Педагогічна діяльність може бути як професійною, так і непрофесійною.

У межах нашого дослідження об'єктом аналізу виступає професійно-педагогічна діяльність, у рамках якої реалізується рефлексивна компетентність учителя.

Когнітивно-діяльнісний компонент у структурі рефлексивної компетентності охоплює рефлексивні знання, які включають розуміння сутності понять рефлексії та рефлексивної компетентності, знання методів самопізнання і самоаналізу, вміння здійснювати моніторинг, а також усвідомлювати шляхи саморозвитку та самовдосконалення особистості, професійно-педагогічної діяльності та її результатів. Цей компонент містить знання про особливості функціонування освітнього закладу й учнівського колективу, а також про норми і вимоги до особистості й професійної діяльності викладача, що регламентуються державою. Рефлексивні вміння включають аналіз власної діяльності, здійснення моніторингу, самоаналізу, самопізнання та планування саморозвитку.

Дослідження педагогічної літератури демонструє перелік рефлексивних умінь викладача, серед яких здатність визначати педагогічні проблеми у конкретних ситуаціях та формулювати їх як завдання; орієнтуватись на учнів як суб'єктів навчальної діяльності з їхніми мотивами й цілями; аналізувати кожен свій крок у професійній діяльності; конкретизувати та структурувати проблематику; використовувати попередній досвід для виявлення нових проблем; знаходити шляхи вирішення педагогічних завдань; діяти тактично, поетапно структуруючи завдання та оперативно пристосовуючи їх до умов ситуації; приймати рішення за умов невизначеності; мислити у формах гіпотез та альтернативних сценаріїв; створювати умови для гнучкого педагогічного маневру; оперативно приймати обґрунтовані рішення за обмеженого часу; застосовувати психолого-педагогічні теорії для усвідомленого вивчення власного досвіду; аналізувати й узагальнювати найкращі зразки педагогічної практики; поєднувати теоретичні знання з практикою для оволодіння новими компетенціями; оцінювати педагогічні явища об'єктивно і без упереджень.

Ділячись цим переліком, помітно, що автори врахували не лише рефлексивні вміння, але й загальнопрофесійні навички сучасного педагога. Розглядаючи детальніше уміння самоаналізу, самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення, доцільним є глибше розкриття змісту цих понять.

Самоаналіз, згідно з академічним словником української мови, трактується як аналіз власних дій і переживань. У психологічних джерелах це явище розглядають як процес осмислення людиною своїх почуттів, суджень, вчинків та потреб.

Самоаналіз професійно-педагогічної діяльності викладача передбачає дослідження педагогом реального стану своєї роботи, досягнутих результатів, а також виявлення причинно-наслідкових зв'язків між педагогічними явищами та процесами. Це допомагає визначити напрями для подальшого розвитку й самовдосконалення.

Самоаналіз виконує кілька ключових функцій, серед яких пізнавальна, діагностична, перетворювальна та самоосвітня. Його основною метою є демонстрація досягнення певного рівня професійної майстерності, яка проявляється у засвоєнні новітніх досягнень педагогічної науки та практики, здатності творчо вирішувати завдання та обирати оптимальні методи, засоби і форми для здійснення своєї діяльності.

Самопізнання є важливим механізмом пізнавальної діяльності педагога, який вимагає значних зусиль і постійної роботи над собою. Воно сприяє усвідомленню своїх сильних сторін, якостей, здібностей і потенціалу, що завдяки самовихованню можуть перетворитися на стійкі професійні характеристики. Сутність самопізнання полягає у дослідженні власних фізичних, психічних та інтелектуальних можливостей, що відзначали Кулюткін та Сухобська. У наукових джерелах самопізнання розглядається як початковий етап самовиховання особистості, що передбачає аналіз її властивостей, цінностей, життєвих прагнень, мотивів та особливостей пізнавальних процесів.

Важливо відзначити, що самопізнання має ключове значення для професійної рефлексії викладача, адже дозволяє самостійно визначати шляхи досягнення успіху, ретельно аналізувати власну діяльність і вдосконалювати її.

Саморозвиток є важливим феноменом, який окреслює постійний процес вдосконалення особистості через цілеспрямовану роботу над собою, культивуацію

позитивних рис характеру, а також розвиток навичок, що забезпечують професійну ефективність, життєве зростання і успіх. У практиці саморозвитку викладач зосереджується на власних прагненнях, мотивації та завданнях, при цьому невпинно опановуючи нові знання, які стають основою для досягнення поставлених цілей. Саморозвиток виступає ключовою складовою як рефлексивної компетентності, так і життєвої та професійної самореалізації. Його вплив на здатність ефективно взаємодіяти з професійним середовищем та реалізовувати потенціал є надзвичайно вагомим.

Рефлексивна компетентність викладача початкових класів визначається низкою компонентів, серед яких вирішальне значення має оцінювально-рефлексивний аспект. Цей компонент охоплює здатність до моніторингу професійної діяльності, проведення аналізу отриманих результатів, оцінки їх ефективності, а також готовність до рефлексії з метою вдосконалення як особистісних якостей, так і професійних навичок. Аналіз наукових джерел дає змогу глибше зрозуміти ідею рефлексії та саморозвитку через опис даних процесів як уміння здійснювати самоаналіз і самооцінювання власної професійної діяльності. Це дозволяє встановити напрямки подальшого розвитку особистості, спрогнозувати перспективи та скоригувати рівень професійної активності оптимально відповідно до поставлених завдань. Варто зазначити, що саме цей процес є фундаментальним для досягнення гармонії між професійними обов'язками та особистісними прагненнями.

Здатність до рефлексії у викладача проявляється у критичному аналізі власної діяльності, умінні адекватно оцінювати свої досягнення та недоліки. Предметом рефлексії стає не лише сукупність здобутих результатів, але й спосіб їх досягнення, мотивація та умови реалізації. На перший план виходить не лише усвідомлення існуючих недоліків, але й активна готовність працювати над їх виправленням через систематичну самоосвіту та розвиток нових компетенцій. Таким чином формується усвідомлене відношення до професійної діяльності з постійним прагненням до вдосконалення.

Ще одним важливим аспектом цього компоненту є здатність викладача оцінювати результати своєї роботи систематично й об'єктивно. Сучасний педагог повинен володіти не лише глибокими знаннями у своїй сфері, але й вміннями

формулювати аргументовані висновки та оціночні судження щодо ефективності професійної діяльності. Для розкриття цього змісту важливо звернутися до значень понять, як-от «оцінка», «оціночні судження» та «моніторинг». Ці означення допомагають окреслити рамки аналізу результатів роботи та зрозуміти значення системного підходу до спостереження й корекції власної діяльності в освітньому контексті.

У педагогічному словнику під поняттям оцінка розуміють ставлення до явищ, діяльності, поведінки з точки зору їхньої значимості та відповідності нормам і цілям; визначення ступеня, рівня чи якості (Гончаренко, 2011, с. 152). У науковій літературі це поняття трактується як дія, спрямована на оцінення; міркування щодо якості чи судження (Бусел, 2009, с. 828). Для нашого дослідження важливе визначення, яке пропонує І. Княжева: оцінка є способом визначення значущості певного явища як специфічної форми відображення цінності об'єкта та його характеристик для діяльності, що її виконує суб'єкт (Княжева, 2014, с. 116). Тобто оцінка — це не лише фіксування значення й цінності, а й формування та висловлювання оцінних суджень щодо них.

Поняття моніторинг у наукових джерелах трактується як система постійного спостереження за явищами і процесами, які відбуваються в навколишньому середовищі чи суспільстві, результати якої використовуються для обґрунтування управлінських рішень задля забезпечення безпеки людей (Антонова, 2001).

З педагогічної точки зору моніторинг здебільшого розглядається як технологія освітньої діяльності, спрямована на отримання науково обґрунтованої та перевіреної інформації щодо перебігу і результатів освітнього процесу, професійної діяльності і виконання виховних функцій у закладі освіти (Ішутіна О.Є., 2018, с. 57–58).

Моніторинг, здійснюваний учителем у межах його рефлексивно-компетентнісних практик, фокусується на дослідженні змісту освіти, організації освітнього процесу та його результатів, ефективності педагогічної діяльності, рівня засвоєння навчального матеріалу тощо. Головною метою такого моніторингу є оперативне виявлення змін у сфері освіти та прогнозування можливих напрямків її розвитку. Важливо зазначити, що результати моніторингу дозволяють коригувати діяльність учителя та сприяють саморозвитку.

Здатність до оцінювання та моніторингу професійної діяльності викладача початкових класів розглядається як уміння досліджувати та визначати цінність і значущість об'єкта оцінювання чи моніторингу, встановлювати його відповідність нормам, державним стандартам і поставленим цілям, а також оцінювати його ефективність і доцільність для подальшого впровадження у власну роботу. Цей елемент рефлексивної компетентності викладача початкових класів охоплює такі аспекти, як аналіз навчальних програм і підручників, оцінювання конспектів занять, а також вивчення педагогічного досвіду з подальшим його впровадженням у професійну діяльність.

Таким чином, у структурі рефлексивної компетентності викладача початкових класів можна виділити такі компоненти: мотиваційно-особистісний, когнітивно-діяльнісний і оцінювально-рефлексивний. Вони тісно взаємопов'язані, взаємно доповнюють одне одного й у своїй сукупності формують рефлексивну компетентність учителя початкових класів.

Висновки до розділу 1

Детальне вивчення теоретичних засад проблеми розвитку рефлексивної компетентності вчителів початкових класів дало змогу отримати більш глибоке розуміння цього явища. Аналіз наукових джерел у поєднанні з дослідженням законодавчої та нормативної бази освітньої сфери України, зокрема професійного стандарту викладача початкової школи, дозволив виявити, що рефлексивна компетентність є однією з ключових професійних складових, необхідних для ефективного виконання педагогічної діяльності. Це питання розглядалося нами на міждисциплінарному рівні крізь призму філософії, психології та педагогіки, що сприяло більш об'ємному осмисленню цієї компетентності.

У нашому дослідженні було ґрунтовно проаналізовано та уточнено основоположні категорії, такі як поняття рефлексії, здатності до рефлексії, компетентності, професійної компетентності викладача та рефлексивної компетентності педагога. Ці терміни ми досліджували також в контексті культурології та соціології, що дозволило отримати ширший спектр наукових підходів у трактуванні цих концепцій. Такий міждисциплінарний підхід сприяв комплексному розкриттю сутності досліджуваного явища.

У результаті наукового дослідження встановлено, що рефлексивна компетентність викладача початкових класів є інтегративною характеристикою його особистості та професійної діяльності. Вона виявляється у здатності викладача здійснювати процеси самопізнання, самоаналізу і самооцінювання власної педагогічної роботи. Це дозволяє педагогу об'єктивно оцінювати відповідність своєї діяльності професійним стандартам та цілям освітнього процесу, визначати її результативність, аналізувати продуктивність і знаходити шляхи для подальшого саморозвитку й самовдосконалення.

Процес формування рефлексивної компетентності педагога є цілеспрямованим і структурованим. Він реалізується через різні освітні заходи в межах професійної діяльності, зокрема за допомогою післядипломної педагогічної освіти, що виступає важливим інструментом для вдосконалення цієї компетенції.

У нашому дослідженні було виділено й теоретично обґрунтовано структурні компоненти рефлексивної компетентності викладача початкових класів: мотиваційно-особистісний, когнітивно-діяльнісний та оцінювально-рефлексивний. Кожен із цих компонентів взаємопов'язаний та доповнює інші, спільно утворюючи цілісний феномен рефлексивної компетентності, що відкриває широкі перспективи для подальшого дослідження та вдосконалення професійної підготовки сучасних учителів.

РОЗДІЛ 2

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

2.1. Констатувальне дослідження стану сформованості рефлексивної компетентності викладача

Для визначення рівня сформованості рефлексивної компетентності викладачів у контексті післядипломної педагогічної освіти було проведено констатувальний педагогічний експеримент. Його основною метою стало дослідження ступеня розвитку ключових компонентів рефлексивної компетентності викладачів, що навчаються в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Експеримент проводився на базі закладів вищої освіти Чернівецької області. Участь у дослідженні взяли 72 викладача початкових класів, професійний стаж яких не перевищував 10 років. Усі вони були залучені до аналізу рівня сформованості рефлексивної компетентності через запропоновану систему завдань і методичних прийомів.

Головна увага під час констатувального експерименту зосереджувалася на досягненні трьох ключових завдань. По-перше, необхідно було виділити критерії, показники та рівні сформованості рефлексивної компетентності викладачів. По-друге, важливо було обрати відповідні методики, які б дозволили точно оцінити цей рівень. І, нарешті, по-третє, провести ґрунтовний аналіз зібраних емпіричних даних і виявити реальні показники рівня компетентності.

Для реалізації першого завдання експерименту нами було розроблено спеціальний діагностичний інструментарій. Цей інструментарій охоплював перелік критеріїв, їхніх відповідних показників і рівнів сформованості досліджуваного явища. З огляду на це доцільно детальніше зупинитися на змісті понять критерій і показник, щоб забезпечити чітке розуміння підходів, які використовувалися у процесі аналізу.

Звертаючись до сучасної науково-педагогічної літератури, можна охарактеризувати критерій як певну сукупність якісних ознак та характеристик, що дають змогу здійснити оцінку об'єкта дослідження, педагогічного процесу або ж умов їх існування. Іншими словами, критерій слугує інструментом для визначення міри відповідності певного явища поставленим цілям або завданням (Федірчик, 2015). Показник натомість є елементом, що деталізує та уточнює сутність критерію, відображаючи його зміст у доступній для вимірювання формі. Він служить інструментом для оцінки якості кожного конкретного критерію.

Науково-педагогічна література виокремлює два види показників: якісні та кількісні. Якісні показники дозволяють виявити ключові характеристики і властивості об'єкта дослідження через глибокий аналіз, тоді як кількісні охоплюють числові аспекти цих характеристик, беручи до уваги новоутворення або зміни в об'єкті дослідження (Федірчик, 2015).

Відтак наш аналіз експериментальних результатів спирається як на якісні характеристики досліджуваного явища, так і на точну кількісну оцінку, що дало змогу отримати цілісну картину рівня розвитку рефлексивної компетентності серед вчителів початкових класів.

Рівень сформованості кожного критерію визначається через встановлений поріг або рівень, який виступає як межа цілісного утворення. Цей стан слугує чіткою характеристикою, що відображає якість та ступінь розвитку об'єкта, який досліджується.

Заглибившись у сутність основних термінів, пропонуємо провести аналіз критеріїв та відповідних показників, які нами були обрані:

- Для особистісно-мотиваційного компонента визначено такі критерії, як професійні мотиви до самопізнання та прагнення до професійного саморозвитку.
- У когнітивно-діяльнісному компоненті рефлексивної компетентності критеріями виступають рефлексивні знання й уміння вчителів початкових класів.
- У рефлексивно-оцінному компоненті основними критеріями є здатність до оцінювання і моніторингу, а також навички рефлексії та професійного самовдосконалення, що детально представлено на рисунку 2.1.

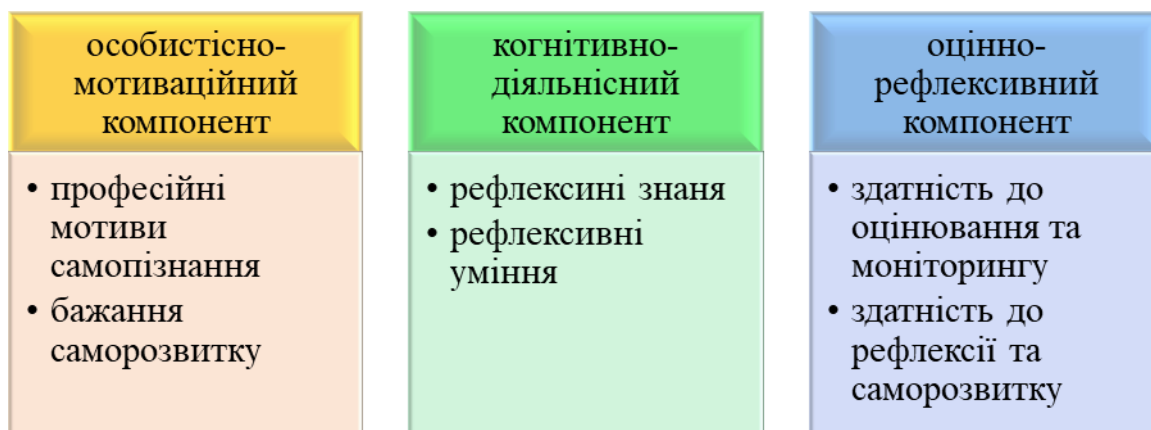


Рис. 2.1. Структурні компоненти та відповідні їм критерії сформованості рефлексивної компетентності викладача початкових класів

Розглянемо детальніше систему показників для кожного критерію, які є взаємопов'язаними і формують єдину цілісну систему. Показниками професійних мотивів до самопізнання виступають: потреби й мотиви в професійному самопізнанні; усвідомлення власних мотивів у діяльності; здатність ставити цілі та визначати індивідуальні професійні потреби; прагнення до якісного виконання професійної діяльності, яка відповідає встановленим стандартам і вимогам.

Показники бажання до саморозвитку включають: прагнення до професійного й особистого вдосконалення; націленість педагога на розвиток педагогічної рефлексії; потребу в самореалізації у професійній сфері; інтерес до формування особистісних якостей, які сприяють професійному успіху (цілеспрямованість, самоорганізованість, дисциплінованість, наполегливість, повага до особистості дитини, емпатія, терпимість до думки оточуючих, схильність до самокритики та здатність сприймати критику, активність у професійній діяльності). До показників рефлексивних знань належать: розуміння сутності термінів «рефлексія» і «рефлексивна компетентність»; знання методів самопізнання й самоаналізу; володіння навичками моніторингу; знання шляхів власного саморозвитку і самовдосконалення як у професійно-педагогічній діяльності, так і в її результатах; розуміння специфіки роботи освітнього закладу та учнівського колективу; знання норм і вимог до особистості й професійної діяльності педагога, визначених державою.

Показниками рефлексивних умінь є: здатність до аналізу, самоаналізу та моніторингу власної діяльності, уміння здійснювати самопізнання, планувати

індивідуальний шлях самовдосконалення. До цього також належать вміння працювати над пізнанням учнів: визначення інтересів молодших школярів із врахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей, потреб і бажань; уміння прогнозувати перспективи та аналізувати різні освітні ситуації.

Показники здатності до оцінювання й моніторингу охоплюють: навички аналізу та оцінки значущості об'єкта оцінювання або моніторингу; вміння визначати його відповідність державним стандартам, цілям і вимогам; оцінка продуктивності об'єкта та його доречності для впровадження в практичну діяльність; здатність аналізувати навчальні програми, підручники, конспекти занять; оцінювати педагогічний досвід для подальшого його застосування у власній професійній діяльності.

Показники здатності викладача до рефлексії та саморозвитку включають: уміння проводити аналіз і самоаналіз власної професійної діяльності; здатність до самооцінювання і самопізнання; критичне ставлення до себе з усвідомленням недоліків у власній роботі, а також готовність їх виправляти; налаштованість на самоосвіту і самовдосконалення.

Одним із ключових складників діагностичного інструментарію для констатувального дослідження є визначення рівнів сформованості рефлексивної компетентності вчителів. Вивчаючи науково-педагогічні праці, пов'язані з цією проблематикою, було виділено три рівні: низький, середній та високий, які узагальнено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Рівні сформованості рефлексивної компетентності
викладача початкових класів**

Рівень	Характеристика
--------	----------------

Високий	Характеризується високим проявом потреб і мотивів професійного самопізнання викладача, вищим ступенем осмисленості й усвідомлення наявних рівнів розвитку рефлексивних якостей і здібностей, цілісною рефлексивною позицією суб'єкта як особистості й фахівця, що само розвивається і самовдосконалюється у професійній діяльності, викладач вибудовує індивідуальний план саморозвитку на основі рефлексії.
Середній	передбачає наявність достатніх рефлексивних проявів самодослідження, самооцінювання, самоконтролю, самонавчання і самовдосконалення у процесі навчальної та професійної праці з проявом деяких труднощів їх здійснення; на достатньому рівні проявляються уміння вивчати та визначити цінність та значущість об'єкта оцінювання/моніторингу; вміння встановити його відповідність державним нормам, вимогам, цілям тощо.
Низький	характеризується відсутністю вираженого прагнення осмислити і переосмислити власну професійну діяльність, потребу в рефлексії та її розвитку, самоаналізі особливостей професійної діяльності та засобів особистісного й професійного самовизначення і самовдосконалення, вчителю складно здійснювати аналіз професійної діяльності та самоаналіз і самопізнання, важко розуміти потреби учнів, враховувати їх інтереси та вибудовувати на їх основі власну професійну діяльність.

Для реалізації другого завдання констатувального етапу дослідження рівня сформованості рефлексивної компетентності вчителів початкових класів було розроблено набір методик, відповідних кожному критерію та показникам.

Зокрема, для оцінки професійних мотивів та прагнення до саморозвитку застосовувалася методика "Визначення професійних мотивів" (модифікована версія К. Замфіра від А. Реана) (див. додаток Б).

Рівень сформованості рефлексивних знань у викладачів визначався за допомогою авторської анкети під назвою "Рефлексивна компетентність викладача".

Для аналізу рівня розвитку рефлексивних умінь було обрано та адаптовано опитувальник "Визначення рівня сформованості рефлексивних умінь викладача".

Сформованість здатності до оцінювання, моніторингу, рефлексії та

саморозвитку з'ясовувалася за допомогою методики А. Карпова "Діагностика рефлексії" (2003) та анкетування В. Маралова "Схильність викладача до саморозвитку" (2004).

Узагальнений діагностичний інструментарій дослідження представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Діагностичний інструментарій констатувального дослідження

Особистісно-мотиваційний компонент	
<i>критерій</i>	<i>методика</i>
<i>Критерій професійні мотиви до самопізнання; бажання професійного саморозвитку;</i>	«Визначення професійних мотивів» (методика К. Замфір в модифікації А. Реан)
Когнітивно-діяльнісний компонент	
<i>Критерій рефлексивні знання</i>	«Рефлексивна компетентність викладача» (авторська анкета)
<i>Критерій рефлексивні уміння</i>	«Визначення рівня сформованості рефлексивних умінь викладача» (адаптований опитувальник)
Оцінювально-рефлексивний компонент	
<i>Критерій здатність до оцінювання та моніторингу; здатність до рефлексії та саморозвитку</i>	«Діагностика рефлексії» (Карпов, 2003); анкетування В. Маралова «Схильність вчителя до саморозвитку»

З метою виконання третього завдання констатувального дослідження було проведено аналіз отриманих результатів, спрямований на визначення рівня сформованості рефлексивної компетентності вчителів.

У своїй роботі ми використали методику «Визначення мотивації професійно-педагогічної діяльності» (автори К. Замфір, А. Реан), яка дозволяє виявити

внутрішню та зовнішню мотивацію педагогів до самопізнання й саморозвитку. Внутрішня мотивація характеризує вчителів, для яких професійна діяльність є цінною сама по собі, тоді як зовнішня мотивація обумовлена прагненням задовольнити зовнішні бажання або очікування щодо саморозвитку та самовдосконалення. За цією методикою зовнішня мотивація розподіляється на позитивну (ЗПМ) та негативну (ЗНМ), які виконують функцію стимулів.

У ході дослідження педагогам запропонували таблицю з переліком мотивів професійної діяльності, які необхідно було проранжувати за 5-бальною шкалою. На основі оцінок розраховано показники: внутрішню мотивацію (ВМ), зовнішню позитивну мотивацію (ЗПМ) та зовнішню негативну мотивацію (ЗНМ). Для обробки даних ми застосовували ключ, запропонований авторами методики.

Для визначення рівня сформованості рефлексивної компетентності враховувались не лише типи мотиваційного комплексу (ЗПМ, ВМ, ЗНМ), але й домінування одного з них. Так, під час аналізу професійних мотивів до самопізнання було встановлено три рівні мотиваційної готовності:

- $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$
- високий рівень сформованості професійних мотивів до саморозвитку у вчителів; - $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$ – середній рівень розвитку професійних мотивів;
- $ЗНМ > ЗПМ = ВМ$ – низький рівень професійних мотивів до саморозвитку та рефлексії.

Результати дослідження продемонстрували наступний розподіл рівнів сформованості професійних мотивів як складових рефлексивної компетентності серед вчителів початкових класів:

- 15,9% опитаних мають високий рівень сформованості;
- 41,2% перебувають на середньому рівні;
- 42,9% вчителів характеризуються низьким рівнем професійної мотивації до самопізнання. Ці дані детально відображені на рисунку 2.2.



Рис. 2.2 Рівень сформованості особистісно-мотиваційного компонента

Для оцінки сформованості когнітивно-діяльнісного компонента за обраним критерієм рефлексивних знань нами була розроблена авторська анкета під назвою Рефлексивна компетентність викладача. Аналізуючи відповіді респондентів, було встановлено наступне: на питання Які з видів професійної компетентності, на Вашу думку, є найважливішими для викладача? 47,52% опитаних виділили комунікативну компетентність, 23,61% наголосили на важливості організаційної, а 18,36% першочерговою вважають дидактичну компетентність. На запитання Що таке рефлексивна компетентність? більшість респондентів акцентували увагу на її когнітивній складовій.

Відповідаючи на питання Чи володієте Ви рефлексивною компетентністю? Виокреміть свій рівень, отримані наступні результати: 62,41% вказали на середній рівень, 20,37% — на низький рівень, а 17,22% визначили свій рівень як високий. Вивчаючи рівень сформованості когнітивно-діяльнісного компонента відповідно до критерію рефлексивних умінь, ми скористалися адаптованим опитувальником Визначення рівня сформованості рефлексивних умінь викладача. Аналіз результатів показав, що педагоги не завжди системно застосовують у своїй роботі навички самоаналізу та самопізнання. Частіше вони зосереджуються на моніторингу діяльності учнів і лише частково усвідомлюють потребу в

саморозвитку та самовдосконаленні. Узагальнені результати дослідження свідчать про наступне: 16,9% респондентів мають високий рівень сформованості даних умінь, 43,6% досягли середнього рівня, тоді як 39,5% демонструють низький рівень когнітивно-діяльнісного компонента рефлексивної компетентності. Підсумкові дані наведені на рисунку 2.3.

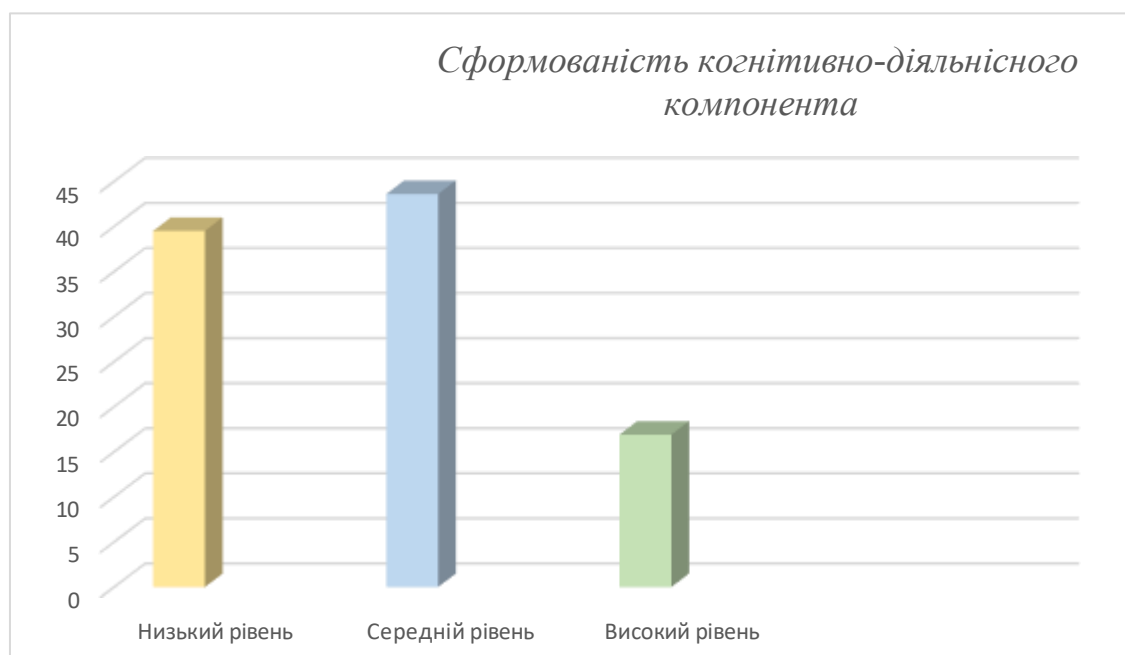


Рис. 2.3. Сформованість когнітивно-діяльнісного компонента

Рівень сформованості оцінювально-рефлексивного компонента було визначено за двома головними критеріями: здатність до оцінювання й моніторингу професійної діяльності, а також здатність до рефлексії та саморозвитку. Для дослідження цих аспектів ми застосували методику Карпова під назвою "Діагностика рефлексії". У її рамках респондентам запропонували ознайомитися з 27 твердженнями, які передбачали оцінювання їхнього рівня рефлексії. Заповнюючи бланк відповідно до інструкцій, учасники фіксували свої відповіді, після чого результати оброблялися згідно з дешифратором методики. Підрахувавши підсумкову кількість балів, оцінки переводилися в шкалу від 0 до 10, що забезпечувало відображення рівнів оцінювання.

Крім того, з метою вивчення схильності до саморозвитку серед учителів було використано анкету "Схильність викладача до саморозвитку" (автор методики – В. Маралова). Учасникам пропонувалося оцінити 15 тверджень, рівень вираженості

яких визначався за п'ятибальною шкалою, відповідно до правил даної методики.

Аналіз та узагальнення результатів обох методик дозволили виокремити три основні рівні сформованості рефлексивної компетентності серед учасників дослідження. Загалом 19,7% респондентів продемонстрували високий рівень розвитку цього компонента, 40,8% опитаних виявили середній рівень, а у 39,5% зафіксовано низький рівень. Деталізоване графічне відображення результатів представлено у рисунку 2.4.

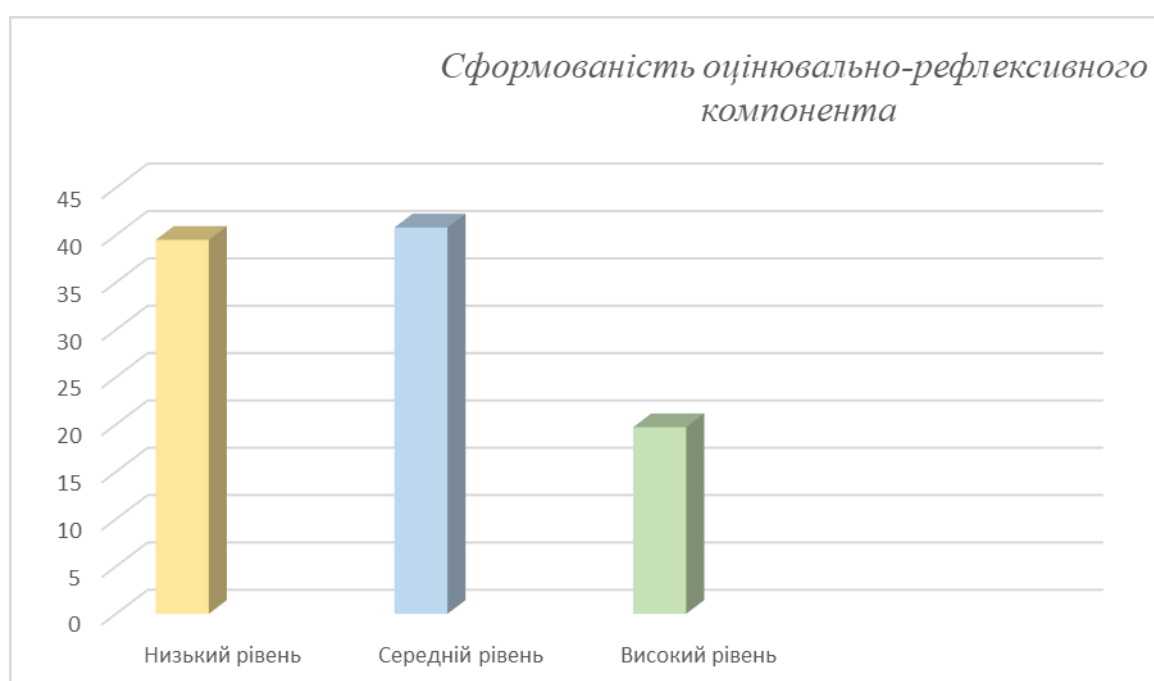


Рис. 2.4. Сформованість оцінювально-рефлексивного компонента

Підсумковий аналіз числових даних, що стосуються рівня сформованості рефлексивної компетентності вчителів початкових класів, демонструє наступні результати: низький рівень зафіксовано у 41,2% респондентів, середній рівень проявили 41,35% опитаних, тоді як високий рівень було досягнуто лише у 17,45%. Детальну ілюстрацію цих показників представлено на рисунку 2.5.

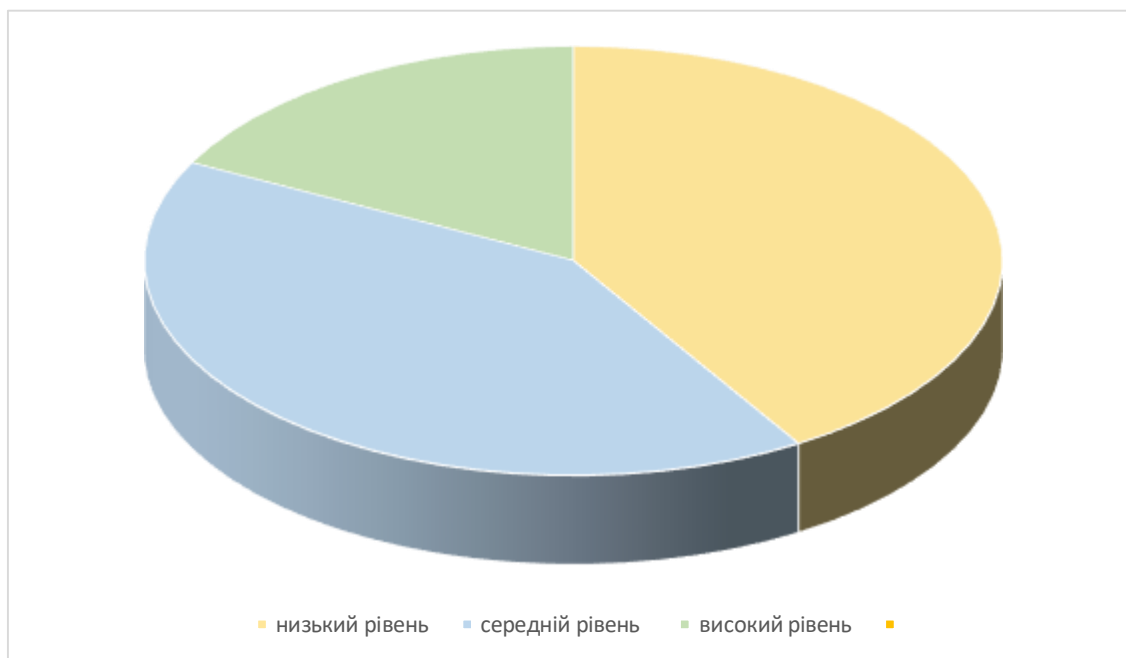


Рис. 2.5. Узагальнені результати сформованості рефлексивної компетентності вчителів початкових класів

2.2.Обґрунтування моделі формування рефлексивної компетентності викладача початкових класів в системі післядипломної педагогічної освіти

Аналіз результатів констатувального дослідження дозволяє стверджувати про актуальність і необхідність формування та вдосконалення рефлексивної компетентності вчителів початкових класів. Вважаємо, що цей процес слід впроваджувати якісно в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Сучасна післядипломна педагогічна освіта позиціонується як система, спрямована на підвищення кваліфікації фахівців, що мають відповідний рівень вищої освіти та здійснюють професійну діяльність на момент навчання. Згідно із Законом України «Про освіту» (2017), післядипломна освіта надає можливість опанування нових компетентностей та вдосконалення раніше здобутих на основі отриманої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти, а також накопиченого практичного досвіду.

Відповідно до положень згаданого закону, структура післядипломної педагогічної освіти охоплює такі складові: спеціалізація, перепідготовка, стажування, підвищення кваліфікації. Це представлено у схемі на рисунку 2.6.

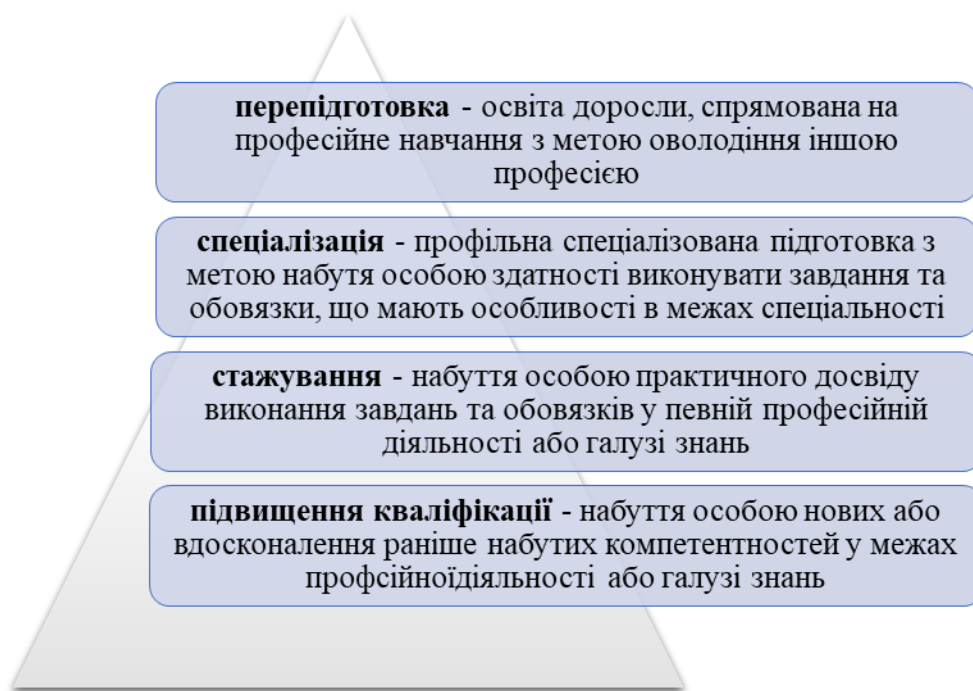


Рис. 2.6. Складові післядипломної освіти в Україні

Враховуючи зазначене, стає зрозуміло, що формування рефлексивної компетентності викладача початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти, згідно з положеннями Закону України «Про освіту», може бути реалізовано через стажування, курси підвищення кваліфікації, спеціалізацію або перепідготовку.

Згідно із Законом України «Про освіту», організацію післядипломної педагогічної освіти для вчителів можуть здійснювати інститути післядипломної педагогічної освіти, заклади вищої освіти, установи з відповідним дозволом чи ліцензією, а також ті освітні заклади, які акредитували програми для забезпечення післядипломної педагогічної освіти (Закон України, 2017).

На нашу думку, заклад, який займається організацією післядипломної педагогічної освіти, має розробити структурну та ефективну модель процесу формування рефлексивної компетентності педагогів початкових класів. Така модель повинна гарантувати логічність, чіткість та свідомість кожного етапу цього процесу.

Для того щоб представити систему формування рефлексивної компетентності вчителів початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти,

пропонується використання методу моделювання. У науково-педагогічних дослідженнях цей метод сприяє візуалізації й упорядкуванню форм та методів, які дозволяють створити необхідне явище або реалізувати певний процес (Сущенко, 2010).

Деякі дослідники визначають поняття моделі як уявну чи матеріально втілену систему, яка відображає й відтворює об'єкт наукового пізнання, може його замінювати або ж надавати нову інформацію про нього (Павлютенков, 2003).

У процесі розробки моделі необхідно дотримуватися науково обґрунтованих принципів, а також забезпечувати послідовність виконання операцій, які були детально викладені у роботах дослідників, зокрема таких авторів як А. Савельєва та Б. Гершунський. Серед ключових етапів цього процесу варто виділити формулювання цілей і конкретних завдань, які має вирішувати даний процес; ретельну систематизацію та всебічну обробку інформації, що сприятиме досягненню поставлених результатів; аналіз і розгляд факторів, які прямо чи опосередковано впливають на об'єкт або явище, що знаходиться в полі дослідження; розробку моделі з урахуванням специфіки організаційно-педагогічних умов, зокрема вибору оптимальних форм і методів для найбільш ефективної реалізації запланованих завдань.

Значним доповненням до цього процесу може бути створення рекомендацій, спрямованих на вдосконалення педагогічних об'єктів або процесів, що дозволяє не тільки підвищити якість освіти, а й впроваджувати прогресивні методи та підходи у навчально-виховну діяльність. Проведений аналіз наявних наукових досліджень слугував основою для розробки моделі формування рефлексивної компетентності викладача початкових класів. Дана модель структурно представлена трьома взаємопов'язаними блоками: цільовим, змістово-процесуальним і результативним, що забезпечують комплексний підхід до досягнення визначених результатів. Візуалізацію конструкції цієї моделі можна переглянути на графічних матеріалах, представлених у відповідних рисунках 2.7 і 2.8, що деталізують кожен з елементів і демонструють їх взаємодію в контексті загальної концепції розвитку рефлексивної компетентності педагога.

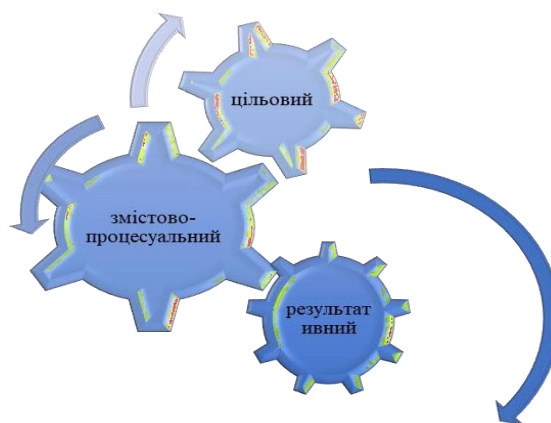


Рис. 2.7. Компоненти системи формування рефлексивної компетентності викладача початкових класів

Розглянемо запропоновану модель, що впроваджується у системі післядипломної педагогічної освіти.

Цільовий блок моделі охоплює мету та завдання, спрямовані на формування рефлексивної компетентності вчителів початкових класів.

Основна мета моделі полягає у розвитку рефлексивної компетентності викладача початкових класів у контексті післядипломної педагогічної освіти.

Для реалізації поставленої мети визначено такі завдання:

1. Сприяти формуванню позитивної професійної мотивації до самопізнання, а також особистісних якостей, що забезпечують здатність до саморозвитку.
2. Оновити й розширити систему знань і вмінь вчителів щодо рефлексії, її сутності, ролі та методів застосування у професійній діяльності.
3. Удосконалити навички оцінювання, моніторингу, а також здібності до рефлексії та саморозвитку.

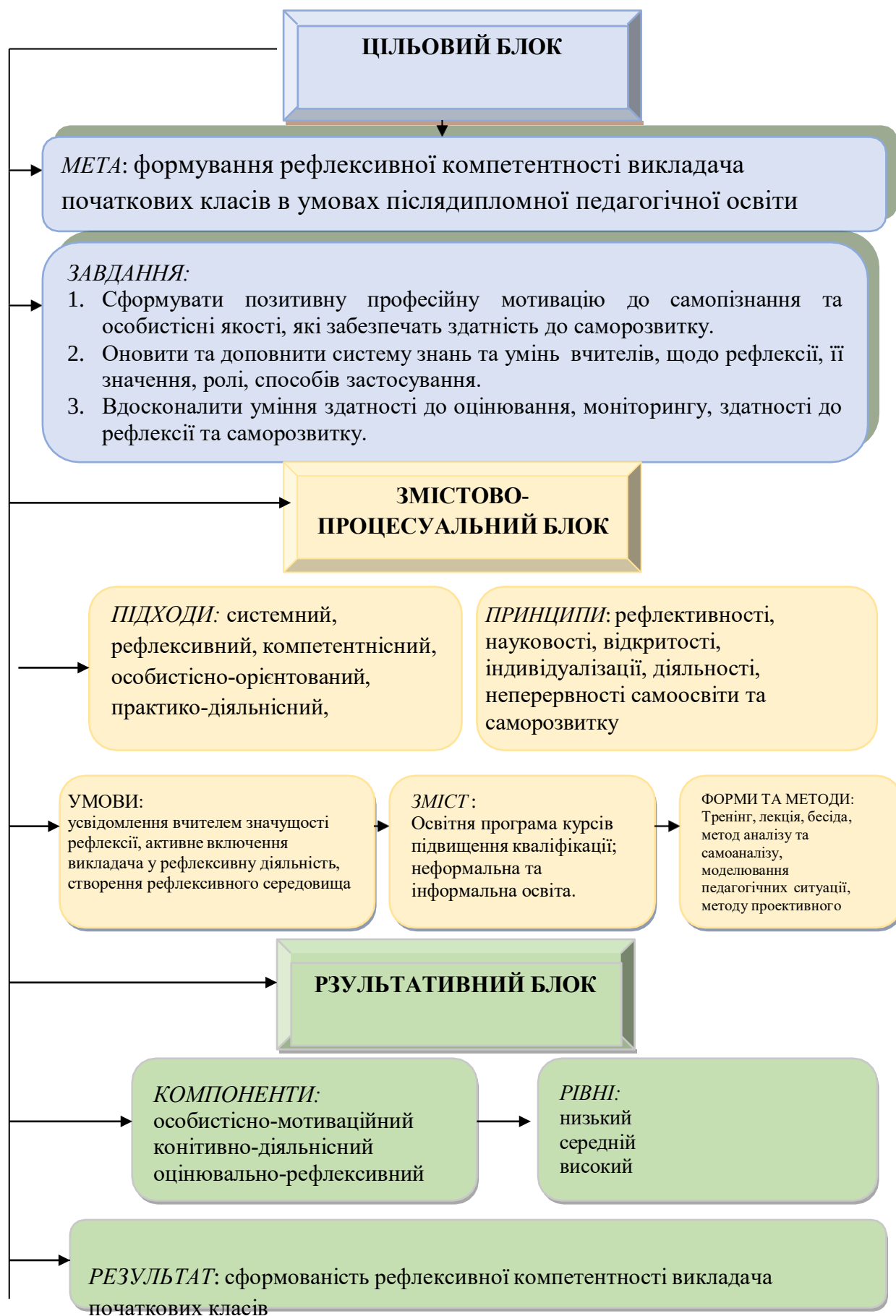


Рис. 2.8. Модель формування рефлексивної компетентності викладача початкових класів

Наступний блок моделі, який ми охарактеризуємо, спрямований на забезпечення та реалізацію окреслених мети й завдань.

Змістово-процесуальний блок виступає ключовим, адже саме він включає основні компоненти: підходи, принципи, умови, зміст, форми та методи, що забезпечують формування рефлексивної компетентності викладача початкових класів у контексті післядипломної педагогічної освіти.

Зважаючи на те, що зміст, форми і методи розглядатимуться в наступних підрозділах, доцільно проаналізувати підходи, принципи й умови, які сприяють формуванню рефлексивної компетентності.

Системний підхід у цьому процесі дозволяє розглядати формування рефлексивної компетентності як єдину цілісну складову освітнього процесу. Він забезпечує узгодженість усіх структурних елементів, таких як цілі, зміст, форми, методи й засоби для досягнення визначених завдань.

Компетентнісний підхід акцентує увагу на формуванні знань про сутність понять рефлексії та пов'язаних із нею процесів, таких як здатність до аналізу власних дій, самооцінювання й самопізнання. Цей підхід ґрунтується на основах теорії та практики і сприяє розвитку рефлексивних умінь (самоаналізу, самопізнання тощо), відповідно до досліджень науковців.

Застосування рефлексивного підходу передбачає створення спеціального освітнього середовища, у якому формування професійних компетентностей відбувається через взаємодію таких компонентів: соціального аналізу, саморефлексії, діагностування педагогічних ситуацій і професійної діяльності з орієнтацією на саморозвиток. У межах цього підходу професійне зростання викладача сприймається як безперервний процес, що охоплює навчання протягом усього життя, набуття практичного досвіду і розвиток здатності до рефлексії та самоаналізу.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу потребує від учителя усвідомленої та активної участі у власному житті й професійній діяльності. Цей підхід базується на залученні активності педагога, забезпеченні його професійного зростання, здатності до самовдосконалення, розвитку інтелектуальної та соціальної активності, а також виявленні самостійності у здобутті необхідних знань. Він

передбачає складання індивідуального плану саморозвитку і самоосвіти, орієнтованих на індивідуалізацію навчального процесу та задоволення реальних потреб викладача у професійній діяльності.

Практико-діяльнісний підхід у формуванні рефлексивної компетентності спрямований на впровадження методів роботи, що сприяють створенню практичного зв'язку з педагогічною діяльністю. Наприклад, це може бути застосування імітаційних ігор для розвитку пізнання особистості, аналіз і вирішення педагогічних ситуацій, а також різні форми аналізу й самоаналізу. Завдяки їм відбувається розвиток здатності викладача до самопізнання своєї особистості, професійної діяльності та розуміння учнів.

Формування рефлексивної компетентності викладача початкових класів має здійснюватися на основі ряду принципів.

Принцип рефлексивності спрямований на розвиток самопізнання і самоаналізу педагога, що охоплює його особистість, діяльність і учнів. Цей принцип дозволяє оцінити результати власної роботи, провести самооцінку, визначити зміни, що відбулися, спланувати подальшу роботу над собою та сформувати план саморозвитку.

Принципи безперервності самоосвіти та саморозвитку забезпечують системність освітньої діяльності педагога, а також послідовне та цілісне вдосконалення його професійних компетентностей як під час курсів підвищення кваліфікації, так і у міжкурсний період.

Принцип науковості орієнтований на відбір і структурування змісту процесу формування рефлексивної компетентності викладача початкових класів. Він ґрунтується на психолого-педагогічних дослідженнях, поняттях, теоріях і враховує основні засади освіти дорослих.

Принцип відкритості спрямований на забезпечення доступу до різнопланових видів і форм післядипломної освіти, які орієнтовані на всебічний саморозвиток та максимальну самоактуалізацію викладача. Цей підхід дозволяє педагогам активно залучатися до освітнього простору, що відповідає їхнім індивідуальним запитам і можливостям, створюючи умови для розширення професійного кругозору.

Принцип індивідуалізації відіграє ключову роль у трансформації традиційної системи післядипломної педагогічної освіти, додаючи їй гнучкість та можливість

персоналізованого підходу до розвитку педагогів. Він пропонує організацію освітнього процесу, зосереджену на врахуванні особистісних цілей, специфічних потреб і професійних інтересів кожного педагога. Це включає створення багатоваріантного вибору освітніх програм підвищення кваліфікації, доступні різноманітні форми навчання, зокрема тренінги, майстер-класи та вебінари, що сприяють ефективній інтеграції знань і навичок у професійне життя.

Принцип діяльності забезпечує активне формування рефлексивної компетентності педагогів шляхом опанування різних аспектів професійної діяльності. Завдяки використанню системи зворотного зв'язку в освітньому процесі створюється платформа для самостійного аналізу та прийняття рішень педагогом, що є суб'єктом освіти та самоосвіти одночасно. Це дозволяє осмислювати власні потреби та вибирати оптимальні методи для вдосконалення професійної компетентності.

Важливо зазначити, що організація післядипломної педагогічної освіти з урахуванням зазначених принципів і підходів значним чином сприяє ефективності формування рефлексивної компетентності у вчителів початкових класів. Особливе значення для дослідження мають педагогічні умови, представлені Г. Дегтяр, які включають усвідомлення вчителем важливості рефлексії як необхідного етапу професійного розвитку. Цей підхід передбачає глибоке залучення педагога у процес рефлексивної діяльності, заснованої на отриманих знаннях про сутність рефлексії та її поетапне здійснення. Сюди входять методи самопізнання, способи оцінки власної діяльності, освоєння практичних аспектів рефлексивного мислення та навички проведення самокорекції. Створення рефлексивного середовища, що включає щоденний аналіз проведених уроків, визначення помилок та їх корекцію, є важливим фактором у сприянні самовдосконаленню викладача, його безперервному професійному зростанню.

Результативний блок моделі формування рефлексивної компетентності відображає кінцеві результати, досягнення яких є головною метою розробленої моделі. У ньому окреслені структурні компоненти рефлексивної компетентності із відповідними критеріями оцінки, детально описаними у першому розділі нашого дослідження. Також цей блок містить рівні сформованості компетентності: низький, середній і високий. Основним результатом, на який спрямована модель, є

успішне формування рефлексивної компетентності педагога початкових класів. Це необхідно для забезпечення його постійного саморозвитку та досягнення високих показників у професійній діяльності, що слугує запорукою ефективної освітньої практики.

2.3. Аналіз змісту формування рефлексивної компетентності викладача початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти

Аналізуючи науково-педагогічні джерела, що висвітлюють проблеми, пов'язані з темою нашого дослідження, ми виділяємо низку психолого-педагогічних аспектів розвитку рефлексії вчителів у межах післядипломної педагогічної освіти. Серед ключових проблем можна назвати: недостатню кількість часу, виділеного на підвищення кваліфікації вчителів; дефіцит активних та інтерактивних форм навчання, які сприяють розвитку навичок рефлексивного аналізу професійної діяльності; а також неготовність окремої частини викладацького складу закладів післядипломної освіти до стимулювання розвитку рефлексії через «емоційне вигорання», комунікативну нетолерантність тощо.

У Професійному стандарті викладача груп, який визначає загальні та професійні компетентності, окремо підкреслено важливість рефлексивної компетентності. Підвищення кваліфікації педагогів може здійснюватися за допомогою неформальної (семінари, тренінги, майстер-класи, вебінари) та інформальної освіти, як це зазначено в нормативному документі.

Зміст, форми і методи формування рефлексивної компетентності викладача груп будуть розглянуті у періоди курсового та міжкурсowego навчання.

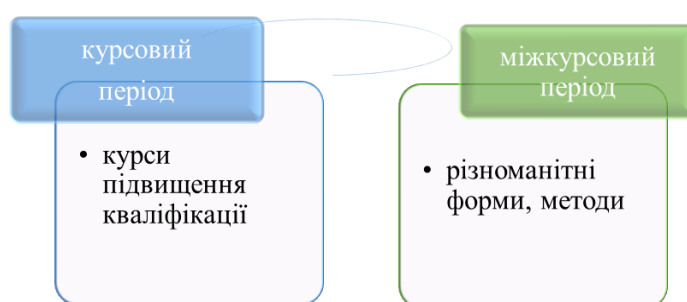


Рис. 2.9. Періоди післядипломної педагогічної освіти

У курсовий період відбувається організація та проведення курсів підвищення

кваліфікації для викладачів закладах післядипломної педагогічної освіти або в інших установах, які мають відповідну ліцензію. Ці курси спрямовані на забезпечення освітнього процесу за спеціальною програмою, мета якої полягає у розвитку професійних компетентностей педагогів. Особлива увага приділяється вдосконаленню й поглибленню знань і навичок педагогів, інтеграції власного практичного досвіду та засвоєнню нових форм професійної діяльності.

У рамках курсів підвищення кваліфікації педагоги ознайомлюються з сучасними науковими напрацюваннями в галузі освіти, актуальними технологіями, інноваційними методами і формами організації навчального процесу. Метою є сприяння самовдосконаленню вчителів, поглиблення їхньої професійної підготовки та розкриття індивідуального потенціалу педагога (Віднічук, 2011).

Основна ціль цих курсів — узгодження професійної компетентності педагогів із сучасними вимогами суспільства, тенденціями соціально-економічного розвитку, а також із глобальними освітніми інтеграційними процесами. Для реалізації цієї мети розробляються освітньо-кваліфікаційні програми, навчально-тематичні плани та інші матеріали. Зміст курсів формується на основі моніторингових досліджень, які здійснюються в міжкурсовий період за допомогою онлайн-опитувань, тестувань та анкетувань учителів. Такі заходи дозволяють врахувати їхні інтереси та потреби, що, своєю чергою, сприяє створенню актуальних і дієвих освітніх програм.

Одним із ключових аспектів є формування у вчителів особистісно-мотиваційного компонента — мотивації до розвитку рефлексивної компетентності та прагнення до самопізнання. Завдяки виявленню таких запитів під час моніторингових досліджень розробляються програми, спрямовані на посилення рефлексивних умінь педагогів.

Зміст процесу розвитку рефлексивної компетентності в умовах післядипломної освіти вивчався шляхом аналізу різних освітніх програм. Зокрема, це стосувалося дослідження програми курсів підвищення кваліфікації Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. Метою цієї програми є підвищення методичного й практичного рівня професійної компетентності вчителів початкових класів із урахуванням вимог професійних та освітніх стандартів, типових програм, державної політики в галузі освіти, а також запитів суспільства й освітніх установ (Боярин, Одинак, 2020).

При аналізі програми було встановлено, що Модуль 4 спрямований на формування оцінювально-рефлексивної компетентності викладача. Проте вважаємо, що для ефективного розвитку рефлексивної компетентності вчителів початкових класів як важливої складової професійної компетентності та ключової трудової функції наданий обсяг матеріалу недостатній.

Цікавим предметом дослідження стала Програма курсів підвищення кваліфікації «Розвиток рефлексії» Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, яка спрямована на розвиток рефлексивних навичок у педагогів початкових класів. Програма розрахована на 36 годин, з яких 24 години припадають на аудиторну роботу, а 12 годин – на самостійне опрацювання матеріалів. Структура курсу складається з трьох навчальних модулів.

Перший модуль має назву «Рефлексія: сутність, складові і чинники розвитку» і містить 8 годин навчання, з них 4 години передбачені для самостійної роботи. Основна мета цього модуля полягає у розвитку когнітивного компонента рефлексивної компетентності. Вчителі отримують знання про особливості рефлексії, її роль у професійній діяльності та значущість для формування їхньої професійної майстерності.

Другий модуль, «Афективно-оцінна складова розвитку рефлексії викладачів», також триває 8 годин, включаючи 4 години на самостійне опрацювання. Його мета полягає у формуванні позитивного ставлення до рефлексії через розкриття мотивів самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення. Таким чином, цей модуль акцентує увагу на розвиток мотиваційного компонента рефлексивної компетентності викладача.

Третій модуль має назву «Регулятивно-процесуальна складова розвитку рефлексії вчителів». Він триває 8 годин, із яких 4 години передбачені для самостійної роботи. Завдання цього модуля полягають у вдосконаленні практичних умінь і навичок педагогів щодо використання рефлексії у професійній діяльності.

Автор програми, Т. Палько, пропонує її реалізацію у форматі спецкурсу-тренінгу, який проходить у чотири етапи: підготовчий, діагностичний, праксеологічний та акмеологічний.

У межах неформальної освіти розглядаємо курс «Рефлексія на уроці: важливість, ефективність, ідеї. 14 рефлексивних вправ», автором якого є О. Сінькова

(2021) (див. додаток Ж). Як зазначає автор, цей курс не є офіційною програмою підвищення кваліфікації, що зазвичай проводиться в курсовий період, проте належить до неформальної освіти та спрямований на розвиток рефлексивної компетентності. Програма поділена на три модулі.

Модуль 1 «Рефлексія в навчальному процесі» знайомить викладачів із поняттям рефлексії, її сутністю та значенням у професійній діяльності педагога. У цьому модулі розглядається педагогічна рефлексія, її роль у викладачській практиці, різновиди форм рефлексії та дев'ять сфер її застосування. Загалом модуль охоплює п'ять тем. Учителі дізнаються, що таке рефлексія у професійній діяльності, аналізують її визначення, розуміють мету рефлексивних процесів і способи їх застосування. У межах цього модуля педагоги отримують можливість краще зрозуміти себе та своїх учнів під час освітнього процесу, розвивати вміння об'єктивно оцінювати себе та інших (Сінькова, 2021).

Модуль 2 «Методики рефлексії» охоплює 14 тем, кожна з яких включає різноманітні цікаві вправи, завдання та методики для впровадження рефлексії у практичну діяльність учителів початкових класів. Наприклад: вправа «3-2-1», вправа «TimeOut!», методика «Мапа тіла», «Океан успіху», «Рефлексивна мішень», ПОПС-формула, синквейн (сенкан), «Аркуш контролю», «Острови», самоаналіз уроку тощо (див. додаток Ж). Ці вправи допомагають учителеві разом з учнями аналізувати урок, виділяти його цікаві чи менш цікаві моменти, викликати позитивні чи негативні емоції, впорядковувати знання або засвоювати щось нове. Через спостереження за реакціями учнів педагог краще усвідомлює власну діяльність і працює над самовдосконаленням.

Модуль 3 «Секрети ефективності від учительки на мільйон» пропонує реальні історії та рекомендації від лауреатки Global Teacher Prize 2017 Меггі Макдоннелл. Цей модуль спрямований на розвиток мотиваційної складової рефлексивної компетентності вчителів початкових класів (Сінькова, 2021). Після завершення курсу педагог отримує відповідний сертифікат (див. додаток Ж).

Аналіз програми свідчить, що вона орієнтована на розвиток усіх складових рефлексивної компетентності викладача початкових класів: мотиваційної, когнітивно-діяльнісної та оцінювально-рефлексивної.

У процесі науково-дослідницької роботи знайдено тренінг, розроблений Т. Яблонською у 2000 році, який спрямований на розвиток рефлексивності педагогів та формування їхньої здатності до рефлексії як ключової професійної якості. Основою тренінгу є актуалізація мотивів самопізнання, самоусвідомлення та самовдосконалення.

Метою цього тренінгу є розвиток в учителів здібності до рефлексії через розширення свідомого сприйняття ними самих себе та своєї діяльності. Як зазначає автор, цю мету досягають шляхом підвищення рівня рефлексивних умінь, а також зміцнення мотивації до саморозвитку і самопізнання. Особливу увагу приділяють формуванню установки на партнерське спілкування. Основними завданнями тренінгу є:

1. Розвиток здатності об'єктивно оцінювати та сприймати себе, своїх партнерів по взаємодії, а також характер відносин між людьми.
2. Формування навичок суб'єктивного осмислення педагогічних проблемних ситуацій та створення варіативних прогнозів для їх вирішення.
3. Розширення спектру рефлексивних умінь кожного учасника.
4. Зміцнення самоідентичності учасників, у тому числі професійної.
5. Підвищення комунікативної компетентності, зокрема в професійній сфері, а також формування здатності до партнерської взаємодії.
6. Актуалізація мотивів самопізнання та рефлексії.
7. Сприяння розвитку позитивного ставлення до себе, самоприйняття та відкритості.

Зміст тренінгу побудовано таким чином, щоб сприяти формуванню у вчителів здатності до самопізнання та самоусвідомлення, а також глибшому розумінню власної професійної діяльності. Програма спрямована на допомогу в осмисленні структури, змісту і проблем професійної діяльності, а також на усвідомлення позицій усіх суб'єктів педагогічної взаємодії в освітньому процесі.

У процесі реалізації тренінгу до його змісту інтегровано низку методик, серед яких особливе місце займають групові дискусії, рольові ігри, застосування

психотехнічних вправ, а також техніки проективного малюнка. Весь процес організації роботи групи враховує важливість дотримання таких основних принципів, як емоційна відкритість, спрямованість на самопізнання й саморозвиток, а також інформаційна насиченість.

Пропонуємо детальніше розглянути зміст кожного з етапів тренінгу, аби проаналізувати їхню логічну побудову та педагогічну цінність.

Перший етап, підготовчий, передбачає організацію вступної лекції, рекомендованої темою якої є рефлексія як необхідна умова успішної взаємодії у педагогічній діяльності. Саме на цьому початковому етапі встановлюється контакт між учасниками тренінгу, створюється сприятлива атмосфера для роботи в групі, а також знімається початкова напруга. Основними акцентами цього періоду виступає усвідомлення учасниками важливості пізнання партнера, глибоке самопізнання та розуміння особливостей спілкування, що мають значення для професійної діяльності педагога. З метою досягнення поставлених цілей на цьому етапі рекомендується впроваджувати низку тренінгових завдань та вправ. Зокрема, корисними будуть такі вправи, як Моделювання педагогічних ситуацій, Педагогічна лабораторія, Реконструкція та дослідження педагогічних проблем та інші методики, що сприяють усвідомленню процесів професійної взаємодії (Яблонська, 2000).

Другий етап тренінгу орієнтований на активне формування рефлексивних знань і вмінь, необхідних для ефективної педагогічної практики. Зміст цього етапу зводиться до осмислення професійних цілей і завдань, які постають перед учителем у його діяльності. Робота спрямована як на закріплення отриманих знань, так і на відпрацювання практичних рефлексивних прийомів, що дозволяють учасникам більш усвідомлено підходити до вирішення педагогічних проблем.

Третій етап тренінгу має завершальний характер і орієнтований на рефлексію учасників щодо власної професійної діяльності. Він передбачає оцінку результативності виконаної роботи та визначення стратегій подальшого професійного й особистісного розвитку. Учасники аналізують власний прогрес у процесі тренінгу та створюють індивідуальні плани саморозвитку, спрямовані на удосконалення своїх педагогічних навичок.

Запропонована послідовність етапів тренінгу ґрунтується на чіткій і послідовній логіці формування рефлексії у викладача. Від початкового самопізнання

та самоусвідомлення через осмислення професійної діяльності тренінг послідовно веде до самовизначення й саморозвитку. Як результат – учасники отримують змогу перейти до активної професійно-педагогічної діяльності на новому рівні якості й ефективності.

Зміст перших занять тренінгу спрямований на розвиток у викладачів усвідомлення власної особистості, саморозуміння, самопізнання та формування позитивного ставлення до себе. Учасники досліджують себе як суб'єктів професійної діяльності.

Подальші заняття орієнтовані на інтеграцію особистого «Я» викладачів у ігрові або уявні педагогічні ситуації. Вони сприяють осмисленню таких ситуацій та розумінню себе в них з різних точок зору: з позиції викладача чи учня. Це дозволяє глибше усвідомити конкретні професійні обставини, оцінити свої педагогічні навички та активізувати внутрішню позицію «Я-викладач». Такий підхід також стимулює внутрішню мотивацію вчителів до рефлексії над власними професійними уявленнями та здібностями (Яблонська, 2000).

Другий етап тренінгу присвячений формуванню рефлексивних знань та умінь, а також їх використанню у професійній діяльності для самопізнання, аналізу власної роботи та її вдосконалення.

Основний акцент у процесі тренінгу зроблено на педагогічному спілкуванні та взаємодії учасників освітнього процесу. На заняттях аналізувалися аспекти міжособистісної комунікації, порушувалися питання педагогічних якостей, які сприяють саморозвитку і взаємодії. До таких якостей належать емпатія, рефлексія, цілеспрямованість тощо. Завдяки цьому вдосконалюються вміння вчителів розуміти учнів і колег із емпатією, аналізувати складні ситуації, займатися самоаналізом та стимулювати власний розвиток.

Таким чином, аналізуються питання розвитку рефлексії серед учителів початкових класів, зокрема в умовах післядипломної педагогічної освіти. Досліджується зміст формування рефлексивної компетентності як у рамках курсового та міжкурсівового періодів підвищення кваліфікації, так і через неформальну чи інформальну освіту. Особливу увагу приділено аналізу освітніх програм курсів підвищення кваліфікації для вчителів початкових класів, які реалізуються в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

2.4.Застосування оптимальних організаційних форм та методів формування рефлексивної компетентності викладача в умовах післядипломної педагогічної освіти

Для розвитку рефлексивної компетентності викладача початкових класів було підбрано комплекс форм і методів, які сприяють становленню особистісно-мотиваційного, когнітивно-діяльнісного та оцінювально-рефлексивного компонентів. Ці інструменти можна ефективно застосовувати у системі післядипломної освіти, зокрема у межах курсового періоду.

На першому етапі пропонується провести вступну ознайомчу бесіду на тему "Педагогічний аналіз: його роль і значення в професійній діяльності викладача". Цей захід допоможе педагогам зрозуміти сутність поняття та працювати з термінологічним психолого-педагогічним словником для визначення змісту таких понять, як "рефлексія", "здатність до рефлексії" та "рефлексивна компетентність". Доцільним буде використання інформаційних мінілекцій ознайомлювального характеру щодо різних видів і підходів до педагогічного аналізу. Рекомендовані матеріали розміщені у додатку 3.

Для розвитку рефлексивних умінь і практичного застосування рефлексії педагоги мають можливість аналізувати педагогічні ситуації за заданими завданнями: розглядати їх із позицій учителя, учня та батьків. Це дозволить їм формувати рефлексію стосовно себе, своїх учнів і батьків, усвідомлюючи при цьому, що рефлексія є не лише процесом пізнання себе, а й глибоким розумінням суб'єктів, з якими вони взаємодіють.

З метою накопичення досвіду молодим учителям доцільно застосовувати професійне портфоліо, яке сприятиме збиранню й аналізу педагогічного досвіду, вивченню найкращих практик та їх впровадженню у власну професійну діяльність. Варіант створення такого портфоліо запропоновано у додатку Й. Портфоліо сьогодні є важливим інструментом освітніх технологій, що орієнтований на професійний розвиток і самовдосконалення через систематизацію накопичених знань. Воно створює умови для об'єктивного аналізу власного рівня професійної майстерності, стимулює бажання до вдосконалення та саморозвитку.

Таким чином, використання портфоліо ґрунтується на двох ключових аспектах: необхідності розвитку мотивації до формування рефлексивної компетентності та самооцінювання професійної діяльності. Саме ці аспекти сприяють саморозвитку вчителів початкових класів, а також вдосконаленню їхніх професійних навичок.

Поняття «портфоліо» (від італійського *portafoglio* – портфель) пояснюється в наукових джерелах як «збірка накопичених виконаних робіт і напрацювань певної особи» (Буссел, 2009), або визначається як «папка досягнень того, хто навчається, засіб інтеграції його успіхів у різних видах діяльності» (Гончаренко, 2022, с. 173). Окремі дослідники трактують портфоліо як «цілеспрямовану колекцію робіт, яка демонструє зусилля, прогрес та досягнення в одній або декількох областях» (Лук'янова, Аніщенко, 2014).

Створення портфоліо для формування рефлексивної компетентності викладача об'єднує дидактичні, методичні, організаційні та наочні матеріали. Його основна мета – зафіксувати здобуті знання, уміння та навички за певний період, визначити аспекти, які потребують формування, розкрити масштаб виконаної професійної діяльності, акцентувати увагу на досягнутих результатах, а також висвітлити особистісні та професійні здобутки. Це стимулює викладача до саморозвитку, поєднуючи мотиваційно-стимулюючий та аналітико-рефлексивний підходи.

Запровадження методу ведення портфоліо сприяє аналізу, самоаналізу й узагальненню результатів професійної діяльності. Також це допомагає усвідомити та зрозуміти динаміку розвитку рефлексивної компетентності та професійного росту. Портфоліо дозволяє вчителю всебічно й цілісно представити власний професійний досвід, що веде до глибшого самопізнання.

Викладач має можливість створити портфоліо й систематизувати зібрані матеріали відповідно до упорядкованого змісту: перший розділ «Я – викладач нової школи», другий розділ «Педагогічний колектор», третій розділ «Мої результати. Рефлексія».

Аналітична діяльність початкових класів щодо вивчення освітніх нормативних документів є важливим елементом формування рефлексивної компетентності. Це включає аналіз Державного стандарту початкової освіти, вивчення навчальних програм і підручників, а також навчальних посібників, що використовуються та

впроваджуються у початковій школі. Такий підхід сприяє поглибленню знань про зміст початкової освіти, розвитку здатності проводити різні типи аналізу нормативних документів, формуванню власних оцінних суджень і спостереженню за реформами в сфері освіти. Усе це допоможе вчителю визначати вимоги професії та порівнювати їх із власними здібностями й компетентністю (Ващенко, Маслов, 2011).

Методи педагогічного проєктування, спрямовані на розвиток елементів професійної діяльності вчителів та їх подальший самоаналіз, безперечно заслуговують на особливу увагу. У цьому контексті варто зазначити, що викладачам необхідно пропонувати завдання, спрямовані на детальне визначення освітніх, розвивальних і виховних цілей проведеного уроку. До того ж слід акцентувати увагу на методах і засобах, за допомогою яких ці цілі досягаються. Такий підхід сприяє формуванню усвідомлення викладачами ґрунтового взаємозв'язку між теоретичними знаннями та практичними вміннями, необхідними в процесі рефлексивної діяльності.

Для ефективного розвитку рефлексивної компетентності у вчителів початкових класів доцільно застосовувати методику поглибленого аналізу й самоаналізу уроків. Зокрема, одним із ресурсів для практичного вивчення цього підходу можуть стати відеофрагменти уроків, які проводилися у рамках конкурсу "Викладач року" та доступні на сайті інституту післядипломної педагогічної освіти. Організація перегляду відео та їх аналітичний розбір можуть стати ефективним інструментом для набуття практичного досвіду, самопізнання та визначення індивідуальних цілей професійного розвитку вчителів.

Значним доповненням до подібних методів навчання могла б стати лекція на тему передового педагогічного досвіду. Матеріали з інноваційних або раціоналізаторських практик сприяли б орієнтації педагогів у власному професійному рівні, стимулюючи прагнення до самовдосконалення і підвищення майстерності. Вивчення таких інструктивних прикладів допоможе педагогам знаходити нові підходи до організації навчального процесу та надихатиме до впровадження інновацій.

На етапах післядипломної освіти важливо реалізовувати навчальні справи, орієнтовані на розвиток рефлексивних умінь. Такі завдання дозволяють учителям

початкових класів розвивати аналітичне мислення щодо власної діяльності, а також розглядати різні навчальні ситуації з позицій ефективної організації роботи. Наприклад, можна запропонувати завдання для малих груп, у яких беруть участь 4-6 осіб. Один із учасників послідовно виконує роль викладача: планує навчальні завдання, розробляє відповідну методологію, а потім використовує ці матеріали під час проведення так званого "ігрового уроку" в рамках групи.

Ефективність запропонованих методів навчання оцінюється за результатами виконаних завдань, які умовні "учні" згодом здають для перевірки. Крім того, ступінь задоволеності "учнів" роботою їхнього "викладача" може фіксуватися за допомогою спеціально створених опитувальників. Наступним етапом є колективний аналіз усіх компонентів проведеного уроку: від вибору форм і методів його організації до оцінювання кінцевих результатів. Цей етап завершується детальною дискусією щодо роботи кожного учасника в ролі "викладача", де розглядаються плюси та мінуси виконаного планування, реалізації методики та оцінювання навчальної діяльності.

Така організація освітнього процесу не лише формує у вчителів навички глибокого аналізу та оцінки педагогічної майстерності, але й активізує їх здатність до самопізнання, мотивацію до професійного та особистісного розвитку. Цей підхід створює сприятливе середовище для розвитку готовності до творчої роботи над собою і вдосконалення як професійного викладання, так і загального педагогічного рівня.

Застосування рольових ігор відіграє важливу роль у розвитку здатності до рефлексії та самопізнання. Як зазначають науковці, цей метод не лише сприяє глибшому усвідомленню особистісних і професійних питань, але й дає змогу учасникам практично відпрацьовувати та закріплювати нові, більш ефективні моделі поведінки у значущих для них ситуаціях, при цьому мінімізуючи ризик виникнення психологічних травм (Палько, 2014, с.165). Проте важливо уникати формування усталених стереотипів і норм поведінки під час організації таких ігор. Сутність ігрової ситуації має бути ясно усвідомлена, а її вирішення – знайдене самостійно.

Рольові ігри допомагають викладачам навчитися аналізувати внутрішню структуру конфлікту чи ситуації, розуміти позиції учасників, осмислювати їх

мотиви й цілі, а також оцінювати ставлення до інших. Для ефективного впровадження рольових ігор у процес формування рефлексивної компетентності корисно використовувати модель проблемних педагогічних ситуацій (Сидорчук, 2016). Це дозволяє досліджувати та виявляти особливості професійної поведінки вчителів початкових класів у різних аспектах комунікації: з учнями, колегами, батьками і адміністрацією. Таким чином, викладач здійснює рефлексію своєї діяльності та пізнає себе на багаторівневому рівні співпраці, що стимулює процес самовдосконалення.

Аналіз проблеми, представленої у рольовій грі, з позицій різних учасників, врахування їх емоційного стану, прогнозування наслідків запропонованих рішень і моделювання альтернативних варіантів розв'язання ситуації сприяє формуванню професійної самосвідомості педагога. Це також розвиває рефлексивне мислення та здатність до усвідомленого оцінювання професійно-педагогічної діяльності, а також пізнання себе як активного суб'єкта цієї діяльності.

Цікавим підходом для формування рефлексивної компетентності є використання методу проективного малюнку з подальшим груповим обговоренням. Як зазначає Н. Пов'якель, психомалюнок стимулює прояв емоцій, стосунків, психічних станів, а також сприяє глибшому розумінню змісту, причин і динаміки цих явищ. Цей метод може бути корисним для діагностики, пізнання та самоусвідомлення. У рамках тренінгів він допомагає звернути увагу на різноманітність сприйняття, усвідомлення та інтерпретації малюнків, що їх створюють учасники групи. Це збагачує власне розуміння авторів, адже проективний малюнок завжди несе більше змісту, ніж те, що свідомо закладає в нього його автор.

Розглядаючи форми та методи, які сприяють формуванню рефлексивної компетентності вчителів, а також її структурних компонентів, слід зазначити найбільш ефективні підходи. Наукова література акцентує увагу на таких методах, як самоаналіз, самонаказ, самозаохочення, самопереконавання та самокорекція. До них додаються прийоми узагальнення, зіставлення й порівняння, які стимулюють активність учителя та викликають інтерес і бажання до саморозвитку. У зв'язку з цим було підготовано додаткові матеріали: пам'ятку для самоаналізу уроку, варіанти аналізу уроку та інструменти для самооцінювання вчителем (див. Додаток 3).

Корисними також є вправи, спеціально розроблені для вчителів з метою розвитку їхньої рефлексивної компетентності. Однією з таких вправ є "Зміна фокусу уваги". Її мета — допомогти подолати стереотипи у сприйнятті різних ситуацій. Зокрема, вчителю пропонується уявити себе в ролі незвичного об'єкта в класі. Наприклад, можна уявити, що погляд спрямовано на себе із стелі класної кімнати: як уявний спостерігач бачить викладача, учнів і їхню взаємодію? Іншим прикладом є спроба поглянути на ситуацію з перспективи класної дошки: що б вона могла "розповісти", спостерігаючи за роботою в класі? Або ж це може бути точка зору книги чи лінійки, якою іноді стукають по парті. Такий підхід стимулює новаторське мислення та сприяє більш об'єктивному аналізу своєї педагогічної діяльності.

Вправа-гра «Моя найбільша помилка». Під час проведення цієї гри учасники сідають у коло. Відводиться кілька хвилин, щоб кожен мав можливість заглибитись у спогади, проаналізувати своє минуле. Потім по черзі кожен ділиться своєю історією про професійний казус або помилку, яка трапилася в їхній діяльності. Інші учасники, слухаючи розповідь, уявляють себе на місці доповідача. Після цього кожен висловлює свою думку: як би він вчинив у подібній ситуації та які висновки зробив би для себе на основі цього прикладу (Скрипник, 2013).

Вправа «Лист». З метою кращого розуміння партнерів та учасників освітнього чи професійного процесу пропонується написати лист, у якому буде описано актуальну проблему. Основна рефлексивна складова полягає в тому, що лист пишеться не від імені самого автора, а від особи іншого — учня, колеги або навіть групи людей, висвітлюючи водночас їхню точку зору на цю проблему. У такий спосіб викладач вчиться відчувати емоції інших, співпереживати, а також розвиває емпатію та здатність до рефлексії.

Вправа «Зустріч ролей». Учасник має назвати всі ролі, які виконує в житті (наприклад: мама, дружина, сестра, викладачка, подруга тощо). Після цього йому пропонують уявити, що стільці перед ним — це втілення цих ролей. Наступним кроком є розташування ролей у порядку їхньої значущості для нього — від найважливішої до найменш важливої. Потім учасник обирає з присутніх помічників, які будуть представляти його ролі та займати відповідні місця. Ці «результати» можуть висловлювати свої аргументи, чому саме їхня роль має бути визначена як головна. Унаслідок цього може виникнути активна дискусія або обговорення, що

сприятиме розвитку рефлексивного підходу до інших людей (Москвіна, 2018).

Отже, запропоновані форми та методи є ефективними інструментами у системі післядипломної педагогічної освіти. Вони сприятимуть формуванню рефлексивної компетентності вчителів початкових класів.

Висновки до розділу 2

У другому розділі проведено теоретичне обґрунтування системи формування рефлексивної компетентності вчителів початкових класів. Для цього організовано констатувальний експеримент, спрямований на визначення рівня сформованості цієї компетентності в умовах післядипломної педагогічної освіти. Було створено діагностичний інструментарій, який включав критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного явища.

Як критерій особистісно-мотиваційного компонента визначено професійні мотиви до самопізнання та прагнення до професійного саморозвитку. Критерій когнітивно-діяльнісного компонента відображені через рефлексивні знання та уміння викладача. Рефлексивно-оцінний компонент охоплює здатність до оцінювання й моніторингу, а також до саморозвитку та рефлексії. Для кожного критерію розроблено систему показників, а також визначено три рівні їх прояву: низький, середній та високий.

За допомогою комплексу методик, підібраних відповідно до критеріїв та показників, здійснено констатувальне дослідження. Його результати засвідчили недостатній рівень сформованості рефлексивної компетентності вчителів та вказали на необхідність оновлення змісту, форм і методів роботи в системі післядипломної освіти.

Розроблено модель формування рефлексивної компетентності викладача початкових класів, яка складається з трьох основних блоків: цільового, змістово-процесуального та результативного. Проведений аналіз дозволив узагальнити і запропонувати найбільш ефективний зміст, форми й методи розвитку рефлексивної компетентності, які доцільно використовувати як у курсовий, так і міжкурсний періоди післядипломної педагогічної підготовки.

Зміст формування рефлексивної компетентності викладача початкових

класів вивчався через аналіз освітніх програм курсів підвищення кваліфікації, орієнтованих на розвиток оцінювально-рефлексивної компетентності. Відібрано комплекс форм і методів, спрямованих на вдосконалення здібностей до рефлексії та підвищення професійного рівня учителів.

ВИСНОВКИ

Результати, отримані під час дослідження процесу формування рефлексивної компетентності педагогів початкових класів у контексті післядипломної освіти, свідчать про досягнення поставленої мети, виконання визначених завдань та формування відповідних висновків.

- Сучасна школа потребує викладача, який здатен оперативно й гнучко адаптуватись до змін у професійно-педагогічній діяльності. Такий викладач має володіти навичками самопізнання, глибокого розуміння власної особистості, учнів та оточуючих, а також прагнути до постійного професійного й особистісного самовдосконалення. Ці якості передбачають розвинену рефлексивну компетентність, яка є необхідною складовою педагогічної майстерності. У науковій літературі рефлексія визначається як засіб аналізу та усвідомлення власної діяльності й свідомості, розуміння свого впливу на оточення та усвідомлення того, як інші сприймають його роботу й особистість. Це дає змогу педагогу рухатись у напрямку подальшого саморозвитку та професійного зростання.

Актуальність формування рефлексивної компетентності зумовлена її важливою роллю у професійно-особистісному становленні й самореалізації педагога. Зокрема, ця компетентність забезпечує здатність до самоаналізу та підвищення ефективності професійної діяльності. Особливо значущим є той факт, що рефлексивна компетентність визначена як одна з ключових трудових функцій педагога початкових класів у професійному стандарті. Таким чином, дослідження розвитку цієї компетентності сьогодні набуває особливої актуальності.

- Для визначення потреби у формуванні рефлексивної компетентності викладача початкових класів було здійснено аналіз освітньої нормативно-правової бази України, зокрема Законів України "Про освіту" та "Про повну загальну середню освіту", Концепції "Нова українська школа", а також Професійного стандарту викладача початкових класів. На основі цього обґрунтовано важливість і актуальність формування саме цієї професійної компетентності.

- З метою глибшого розуміння досліджуваної проблеми було проведено

міждисциплінарний аналіз понять "рефлексія", "компетентність" та "рефлексивна компетентність" із позиції філософії, психології та педагогіки. Узагальнюючи наукові підходи, встановлено, що рефлексивна компетентність є інтегративним особистісним і діяльнісним утворенням, яке реалізується через здатність педагога до самопізнання, самоаналізу та самооцінки власної професійної діяльності. Ця компетентність дає змогу оцінювати відповідність професійної діяльності прийнятим нормам і цілям, визначати її продуктивність і результативність, а також на основі отриманих даних прогнозувати шляхи власного саморозвитку та самовдосконалення.

Спираючись на напрацювання науковців щодо структури досліджуваного явища та враховуючи вимоги до рефлексивної компетентності, зазначені в Професійному стандарті вчителя, у магістерському дослідженні було виокремлено основні компоненти рефлексивної компетентності. До них належать:

- Особистісно-мотиваційний компонент, що охоплює систему потреб і мотивів до самопізнання педагога та аналізу власної професійної діяльності, а також прагнення до постійного саморозвитку й вдосконалення.

- Когнітивно-діяльнісний компонент, до якого входять рефлексивні знання й уміння, що реалізуються у професійній діяльності вчителя.

- Оцінювально-рефлексивний компонент, що представлений здатністю моніторити та оцінювати результати роботи, а також прагненням до рефлексії й подальшого професійного зростання.

- З метою визначення рівня сформованості рефлексивної компетентності вчителів у рамках післядипломної педагогічної освіти було проведено констатувальний експеримент. Експериментальна база дослідження охоплювала заклади загальної середньої освіти Чернівецької області, а його учасниками стали 72 вчителі початкових класів з досвідом роботи не більше 10 років. Для здійснення дослідження було розроблено діагностичний інструментарій, в якому виділено критерії, відповідні їм показники та рівні сформованості рефлексивної компетентності.

Серед критеріїв визначено: професійні мотиви до самопізнання і прагнення професійного саморозвитку (особистісно-мотиваційний компонент); рефлексивні знання та уміння (когнітивно-діяльнісний компонент); здатність до оцінювання,

моніторингу, рефлексії та саморозвитку (рефлексивно-оцінний компонент). До кожного критерію було підібрано відповідну систему показників. Також визначено рівні сформованості явища, які оцінювалися з використанням комплексу методик.

Аналіз узагальнених результатів показав таку картину: низький рівень сформованості рефлексивної компетентності виявлено у 41,2% учасників, середній рівень – у 41,35%, високий рівень – у 17,45%. Це свідчить про важливість і нагальну потребу у формуванні та вдосконаленні рефлексивної компетентності викладачів. Умови післядипломної педагогічної освіти є тим середовищем, у якому цей процес має бути забезпечений якісно та ефективно.

Теоретично обґрунтовано систему формування рефлексивної компетентності в умовах післядипломної педагогічної освіти. Розроблена модель включає три основні блоки: цільовий (мета, завдання), змістово-процесуальний (підходи, принципи, умови, зміст, форми, методи) та результативний (компоненти, рівні сформованості).

Зміст, форми та методи формування рефлексивної компетентності вчителів початкових класів проаналізовано у межах курсового та міжкурсового періодів післядипломної педагогічної освіти. У курсовий період здійснюється організація й проведення груп підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти. Аналіз змісту формування рефлексивної компетентності викладачів реалізовано шляхом вивчення матеріалів на офіційному сайті Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. Програма підвищення кваліфікації, що представлена на сайті, містить Модуль 4, спрямований на розвиток оцінювально-рефлексивної компетентності викладачів. Окрему увагу привернула програма курсів підвищення кваліфікації «Розвиток рефлексії», запропонована Закарпатським інститутом післядипломної педагогічної освіти. Крім того, у межах неформальної освіти проаналізовано зміст курсів «Рефлексія на парах: важливість, ефективність, ідеї. 14 рефлексивних вправ», які належать до категорії неформального навчання.

Для досягнення високого рівня рефлексивної компетентності вчителів початкових класів було сформовано комплекс форм і методів роботи. До нього увійшли ознайомлювальна бесіда за темою «Педагогічний аналіз: його роль та значення у професійній діяльності викладача», інформаційні хвилини, аналіз педагогічних ситуацій, створення індивідуального професійного портфоліо,

використання методів педагогічного проектування, аналізу й самоаналізу уроків, виконання вправ для розвитку рефлексивних умінь, проведення рольових ігор і моделювання педагогічних проблемних ситуацій. Додатково було запропоновано такі техніки, як метод проєктивного малюнку та вправи «Зміна фокусу уваги», «Моя найбільша помилка», «Лист», «Зустріч ролей» тощо. Запровадження цих елементів у рамках післядипломної педагогічної освіти сприяє формуванню всіх структурних компонентів рефлексивної компетентності вчителів початкових класів.

Проведене нами дослідження хоч і розкриває певні аспекти проблеми формування рефлексивної компетентності сучасного викладача у межах післядипломної педагогічної освіти, проте не охоплює усієї глибини цієї тематики. Подальші дослідження мають бути спрямовані на ґрунтовне вивчення зарубіжного досвіду та інших важливих складових даного явища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк, Н.М., Десятов, Т. М., Дяченко, Л. Мта ін. (2014). *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*: [монографія]. Кіровоград:Імекс-ЛТД.
2. Андрущенко, В., Табачек, І. (2005). Формування особистості викладача в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*, 1, 58–69.
3. Антонова, О. Є., (2001). Словник базових понять курсу “Педагогіка”. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Технології професійно- педагогічної підготовки майбутніх учителів*: навч. посіб. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет.
4. Барбіна, Є. С. (1997). *Формування педагогічної майстерності викладача в системі безперервної педагогічної освіти*. Київ: Вища школа.
5. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості* (Кн.1). Київ: Либідь.
6. Боярин Л.В., Одинак М,М,, (2020). Програма підвищення кваліфікації вчителів початкового навчання закладів загальної середньої освіти, Чернівці <https://drive.google.com/drive/folders/1YUYOEg16uJ51maQXLtBtiEqmrlvOv6OY>
7. Буссел, В. Т. (Ред). (2009). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ, Ірпінь: Перун.
8. Ващенко, Л .М. та Маслов, В.І., (2011). Методологічні засади розробки стандартів для формування посадово-функціональної (професійної) компетентності керівних кадрів освіти. *Післядипломна освіта в Україні*, № 1 (18), с. 17.
9. Вишневський, О.І. (2008). *Теоретичні основи сучасно української педагогіки*: навчальний посібник. Київ: Знання.
10. Віднічук, М.А., (2011). Професійний розвиток педагогічних працівників в умовах запровадження випереджувальної післядипломної освіти. В: В. В. Олійник, ред. *Координація науково-методичної роботи*

закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах єдиного інформаційно-освітнього середовища: темат. зб. праць. Рівне: ПП Лапсюк, с. 24.

11. Вознюк, О.В., (2010). Сучасні наукові підходи до аналізу професійного розвитку педагога. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, № 3, с. 38-43.
12. Войцехівський, М.Ф., (2013). *Організаційно-педагогічні умови управління розвитком професійної компетентності методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти* : автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Національна академія педагогічних наук України, Університет менеджменту освіти.
13. Галузинський, В. М., Масленнікова, П. П. (1969). Самовиховання та самоосвіта школярів, Київ.
14. Глузман, Н. А. (2011). *Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів*. (Автореф. д-ра пед. наук). Державний заклад „Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка”, Луганськ.
15. Гончаренко, С.У., (2000). В: Н.Г. Ничкало, ред. *Професійна освіта: Словник: навчальний посібник*. Київ: Вища школа.
16. Гончаренко, С.У., (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне:Волин. Обереги.
17. Гріневич, Л.М., (2017). *Найбільший виклик – перепідготовка педагогів*. [online] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-interview-2017-07-21-liliya-grinevich-najbilshij-viklik-perepidgotovka-vchiteliv>
18. Гусак, В.М. (2017). *Навігатор розвитку професійної компетентності педагога: довідник*. Житомир: б.в
19. Гусак, В.М., (2016). До проблеми генезису понять "компетенція" та "компетентність". *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ: ПП "Рута", № 89, с. 103-111.

20. Гусак, В.М., (2016). Компетентнісний підхід: теоретичний аспект. В: *Реалізація компетентнісного підходу в освітньому просторі регіону: матеріали конф.* Житомир: "Полісся", с. 22-26.
21. Дегтяр Г.О. (2004). Роль рефлексії у структурі свідомості особистості // *Проблеми становлення інноваційних підходів у сучасній освіті: Зб. наук. пр.* – Харків: Стил – Іздат, 2004. – С.48-52.
22. Дегтяр, Г.О (2005). *Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів*, Харків, 182 с.
23. Дубасенюк, О.А., (2013). Андрагогічні принципи навчання дорослих крізь призму соціально-особистісного досвіду та компетентності. В: Л.Б. Лук'янова, ред. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць* Ін-ту пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Ніжин. Луганськ: Вид-во "Ноулідж", вип. 7. с. 89-100.
24. Закон (2014). *Про вищу освіту.* (2014). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
25. Закон (2017). *Про освіту.* URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
26. Зязюн, І.А. (2001). Неперервна освіта як основа соціального поступу. В: *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць.* К.: Вид. центр НТУ "ХПІ", ч. 1, с. 15-23.
27. Іванська, А. (Науковий керівник Нікула Н.В.), (2022) Удосконалення професійної компетентності викладача Нової української школи у системі післядипломної освіти. *Матеріали студентської наукової конференції Чернівецького національного університету (12–14 квітня 2022 року). Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи.* – Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, с. 65 – <https://archer.chnu.edu.ua/handle/123456789/5138>
28. Ішутіна О.Є., (2018), Проблема моніторингу якості вищої освіти в Україні *Science Review.* 5 (12), Vol. 1, June 2018. DOI:

https://doi.org/10.31435/rsglobal_sr/01062018/5624

29. Карпенко, М. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/>.
30. Кириченко М.О., (2016). Інноваційні підходи до професійного розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві. В: В.В. Олійник, ред. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі*
31. Клокар, Н.І. (2010). *Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу*: [монографія]. Київ: ОВ "Ніка-Прінт"
32. Княжева, І. А. (2014). *Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури*. Одеса: ФОП Бондаренко М.О.
33. Кремень, В. Г., Луговий, В. І. , Ляшенко, О. І., Мальований, Ю. І., Бурда, М. І., Гуржій, А. М. & Сухомлинська, О. В. (2014). *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації, Методологічний семінар, Київ, 3 квітня (Ч. 2)*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.
34. Кузьмінський, А.І., (2003). *Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
35. Кузьмінський, А. (2012). Підготовка майбутнього фахівця у контексті компетентнісного підходу. В *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: III Міжнародна науково-практична конференція, Київ, 12-14 листопада* (Вип. 3, с. 62–65). Київ, Львів: ЛДУ БЖД.
36. Кулюткин, Ю. Н., Сухобская, Р. С. (1996). *Особистість: внутрішній світ і самореалізація*, с. 13

37. Кучера, Т.Н. Насонова, Л.І., Дейнека, В.В. (2015). Навчальний посібник з курсу «Філософія освіти» для осіб, що навчаються в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», Харків: ХНМУ, 63 с.
38. Лаврук, В. (2008). *Аналіз уроку*. Київ: Шкільний світ.
39. Левківський, М.В. (2011). Історія педагогіки: Навч.-метод. посібник. Вид. 4-те., Навч. пос., К.: Центр учбової літератури, 190 с.
40. Литвиненко, С. (2013). Формування педагогічної рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти. *Нова педагогічна думка*. 1.2, 11–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1
41. Лісова, С.В., (2017). Методологічні засади компетентнісного підходу у вищій школі: світовий досвід. *Оновлення змісту, форм, методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. праць. Рівне: Вид-во РЛГУ, вип. 16, с. 11-16.
42. Луговий В.І., (2009). Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*, № 3, с. 8-13.
43. Лук'янова, Л.Б. (2010). Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання. В: І. А. Зязюн, ред. *Сучасні інформ. технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ; Вінниця: Планер, вип. 23.с. 119–124.
44. Лук'янова, Л. (2013) *Чинники мотивації навчання дорослої людини*. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/7671/1/%D0%A7%D0%B8%D0%D.pdf>
45. Лук'янова, Л. Б., Аніщенко О. В (2014). *Освіта дорослих: Короткий термінологічний словник*. Київ, Ніжин: ПП Лисенко М.М.
46. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого викладача. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 106 с.
47. Маслов, В.І., (2009). Концептуальні засади побудови, зміст і структура

- орієнтованої моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів. *Післядипломна освіта в Україні*, № 2, с. 3–10.
48. Мельничук О. С. (Ред). (1985). *Словник іноземних слів* Київ: Українська радянська енциклопедія URL: <http://slovopedia.org.ua>.
 49. Москвіна Н.Б, (2018) Профілактика професійних деформацій викладача
https://stud.com.ua/127577/pedagogika/profilaktika_profesiynih_deformatsiy_vchitelya).
 50. Наказ «Про затвердження професійного стандарту» №2736 від 23.12.2020
 51. Ничкало, Н.Г. ред, (2000). *Професійна освіта: словник*. Київ: Вища школа, с. 149.
 52. Нікула, Н.В. (2019). Сутність рефлексивно-оцінювального компонента педагогічної діяльності на етапі професійної підготовки. *Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі* : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м.Чернівці, 17 травня, 2019 р.), Чернівці, Родовід, с. 89-92.
 53. *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи* (2016). URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>
 54. Овчарук, О.В., (2004). Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. Київ: "К.І.С.", с. 5-14.
 55. Овчарук, О.В. (2003). Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. Київ: "К.І.С.", с. 13-43.
 56. Олійник, В.В. та Даниленко, Л.І. (2005). *Післядипломна педагогічна*

освіта України: сучасність і перспективи розвитку: наук.-метод. посібник. Київ: Міленіум.

57. Олійник, В.В., ред. (2011). *Координація науково-методичної роботи закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах єдиного інформаційно-освітнього середовища: темат. зб. праць. Рівне: ПП Лапсюк.*
58. Опачко, М.В. (2016). *Філософія сучасної освіти. Навчально-методичний посібник / Магдалина Василівна Опачко., Ужгород: УжНУ,* 72 с.
https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/21504/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82_%D0%BF%D0%BE%D1%81_%D0%A4%D0%9E.pdf
59. Павлютенков, Є.М., (2003). Професійна компетентність директора школи. *Управління школою, № 7, с. 2--4.*
60. Пазенок, В. С. (2008). *Філософія. Київ: Академвидав.*
61. Палько, Т. (2015). Психологічні особливості розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти, Київ, 23 с.
62. Палько, Т. В. (2014). Програма розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти . Актуальні проблеми психології, за ред.: С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Вип. 41. С. 163–168.
63. Пасічник, Л.Л. (2017). Рефлексивний підхід до розвитку професійної компетентності вчителів у центрах педагогічної освіти у Німеччині, *Український педагогічний журнал, № 2.*
64. Пов'якель Н.І. (1998) Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія та соціальна робота, №6-7., С.3-6.*
65. Сидорчук, Н.Л., (2016). Педагогічні умови формування рефлексивної культури у фаховій підготовці майбутніх інженерів-будівельників. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки, № 3, с. 105.*

66. Сінькова О.М., (2021). Курс «Рефлексія на уроці: важливість, ефективність, ідеї. 14 рефлексивних вправ»
<https://vseosvita.ua/education/refleksiia-na-urotsi-vazhlyvist-efektyvnist-idei-14-refleksyvnykh-vprav-257.html>
67. Скібіна, О.В., (2012). Сутність та структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. праць, Вип. 1. Сєверодонецьк: б. в., с. 150-156.
68. Скрипник, М.І. (2013). *Інтерактивні технології в післядипломному навчанні*: довідник. Київ: НАПН України, ДВНЗ "Ун-т менедж. освіти".
69. Сорочан, Т.М. ред., (2017). *Курикулум підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань 01 Педагогічна освіта*: збірник робочих навчальних програм. Київ: ЦППО, с. 23-24.
70. Сорочан, Т.М., Данильєв, А.О., Дьяченко, Б.А. та Рудіна, О.М. (2013). *Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня*: [монографія]. Луганськ: СПД Рєзніков В.С.
71. Сухомлинська, О. В., Савченко, О. Я., Курило, В. С. & Бех І. Д. (2012). *В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів*. Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка.
72. Сущенко, О.Г. (2010). *Теоретичні й практичні основи моделювання педагогічного процесу*: навч.-метод. посібник. Луганськ: Видавництво "ДЗ ЛНУ ім. Тараса Шевченка".
73. *Тлумачний словник української мови*. (2012). URL: <http://eslovnyk.com/>
74. Федірчик, Т. Д. (2015). *Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект)*. Чернівці: Чернівецький національний університет.

75. Фіцула, М. М. (2003). *Вступ до педагогічної професії* (2-ге вид.). Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
76. Хомич, Л. , Султанова, Л. & Шахрай,Т. (Ред). (2012). *Культурологічна складова професійного розвитку педагога*. Київ, Ніжин: ПП Лисенко М.М.
77. Цюняк, О. П. (2015). *Формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах*. (Дис. канд. пед. наук). Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Київ.
78. Чубарук, О.В., (2013). Наукові основи розроблення моделі управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти. *Народна освіта*, [online] №3 (21). Режим доступу: < https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1755>
79. Шинкарук, В.І. ред., (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
80. Яблонська, Т.М. (2000). Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості викладача початкових класів, Київ, 191 с.
81. Ягупов, В. В. (2002). Педагогіка: навч. посіб. для студ. пед. спец. ВНЗ. К.: Либідь, 560 с.
82. Ягупов, В.В. (2003). Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал*, вип. 1. Київ: МДГУ, с. 28

Додаток А

**МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ**
(К. Замфір у модифікації А.А.Реана)

Інструкція. Шановні респонденти! Прочитайте подані мотиви професійної діяльності та оцініть наскільки для Вас актуальний той чи інший мотив за поданою шкалою:

- 1 бал – дуже незначною мірою;
- 2 бали – досить незначною мірою;
- 3 бали – середньою мірою;
- 4 бали – досить великою мірою;
- 5 балів – дуже великою мірою.

<i>№</i>	<i>Мотиви</i>	<i>бали</i>
1.	Винагорода, подяка, грошовий заробіток	
2.	Прагнення до кар'єрного росту	
3.	Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег	
4.	Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей	
5.	Потреба досягнення соціального престижу й поваги (визнання) з боку інших	
6.	Задоволення від самого процесу і результату роботи	
7.	Можливість найбільш повної самореалізації саме у даній діяльності	

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б

АНКЕТА

РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА

(розроблена автором)

Інструкція. Шановні вчителі, Вам пропонується декілька запитань, які стосуються формування рефлексивної компетентності вчителів початкових класів. Ваші відповіді допоможуть удосконалити організацію вдосконалення цього процесу у системі післядипломної педагогічної освіти.

1. Вкажіть, які якості учителя передують рефлексивній компетентності:

- ☐ ерудиція в різних сферах знань;
- ☐ схильність до самопізнання;
- ☐ володіння високим рівнем умінь спілкуватись, логічно мислити;
- ☐ здійснення аналізу результатів навчання;
- ☐ прогнозування своєї діяльності;
- ☐ здатність до саморозвитку

2. Які з видів професійної компетентності, найважливіші для якісної професійної діяльності викладача?

Свою думку оцініть в балах:

3 б. – дуже важлива;

2 б. – важлива;

1 б. – менш важлива;

0 б. – не важлива.

комунікативна компетентність	
Рефлексивна компетентність	
Методична компетентність	
Інноваційна компетентність	
Організаційна компетентність	

3. Що таке «рефлексивна компетентність»?

4. Продовжіть думку:

- «Рефлексивна компетентність» включає в себе такі компоненти:

- Близькі в понятійному відношенні до терміну «рефлексивна компетентність» поняття:

5. Чи володієте Ви рефлексивною компетентністю? Якщо «так», то вкажіть рівень: *високий, середній, низький, не можу сказати.*

6. Якщо Ви низько оцінили свій рівень володіння рефлексивною компетентністю, назвіть імовірні причини (підкресліть):

недостатність теоретичних знань;

недостатність практичних умінь;

недостатньо самостійної роботи;

недостатньо методичної літератури;

інші варіанти (напишіть) _____

7. Висловіть свою думку: як впливає на рівень рефлексивної компетентності викладача організація післядипломної педагогічної освіти вчителів?

Підкресліть: *впливає суттєво; впливає незначно; зовсім не впливає; не можу сказати.*

Дякуємо за співпрацю!

Додаток В

ОПИТУВАЛЬНИК
ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ
РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ ВИКЛАДАЧА

(адаптовано автором)

Інструкція. Шановні вчителі, пропонуємо оцінити запропоновані позиції в двох аспектах, а саме: а) наскільки важливо для Вас володіння названими рефлексивними, особистісними якостями; б) наскільки Ви особисто володієте ними за 5-бальною шкалою.

«5» - рівень значущості високий / висока сформованість

«4» - рівень значущості достатній / достатня ;

«3» - рівень значущості середній / середня;

«2» - рівень значущості необов'язковий / низька;

«1» - рівень значущості неважливий / мінімальна.

	РЕФЛЕКСИВНІ ВМІННЯ	Рівень сформованості				
		1	2	3	4	5
	Уміння вивчати та аналізувати вікові особливості, інтереси, потреби, схильності учнів					
	Уміння вивчати та аналізувати результати позаурочного виховного процесу, динаміку розвитку колективу та учнів					
	Уміння визначати та аналізувати проблеми власної професійної діяльності за результатами професійної діяльності					
	Уміння аналізувати разом з учнями результати навчальної, колективно-творчої, суспільно-корисної діяльності					
	Уміння аналізувати різноманітні проблемні педагогічні ситуації					
	Уміння систематично здійснювати аналіз результативності форм роботи					

	Уміння працювати з різними джерелами інформації, використовувати наукові, довідкові, методичні матеріали з проблем сучасного виховання, узагальнювати та впроваджувати у професійну діяльність					
	Уміння системно здійснювати саморефлексію власного досвіду, систематизувати та узагальнювати та презентувати його					
	Визначати життєві компетентності учнів, які необхідно розвинути					
	Уміння знаходити, аналізувати перспективний педагогічний досвід та творчо реконструювати його у власну діяльність					
	Уміння здійснювати перспективне та поточне планування професійної діяльності відповідно до технології педагогічного проектування					
	Уміння визначати провідні виховні завдання та моделювати способи їх досягнення відповідно до визначених цілей					
	Уміння спільно проектувати різноманітні форми і методи співпраці з учнівським об'єднанням навчального закладу, окремими учнями, позашкільними закладами та громадськістю					
	Уміння передбачати утруднення в професійній діяльності та передбачати шляхи їх усунення					
	Уміння визначати мету та шляхи самовдосконалення власної професійної діяльності					
	Уміння здійснювати добір змісту, форм, методів і засобів здійснення позаурочної виховної роботи в їх оптимальному поєднанні					
	Уміння розробляти (сценарії, положення, програми навчання лідерів тощо) засобами педагогічного проектування					

	Уміння планувати власний робочий час (тайм-менеджмент)					
	Уміння проектувати індивідуальну виховну роботу з учнями, які знаходяться на інклюзивному навчанні					
	Уміння проектувати розвиток учнівського колективу, групи лідерів учнівського активу на основі моніторингових досліджень					
	Уміння проектувати розвиток власної професійної компетентності					
	Уміння конструювати власну педагогічну діяльність та діяльність учнів з урахуванням найближчих цілей виховання та власного й учнівського саморозвитку, відповідно до посадових обов'язків, потреб учнівського колективу, вимог часу					
	Уміння активної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу спрямованих на досягнення дидактичних цілей;					
	Уміння враховувати у спілкуванні вікові та психологічні особливості учнів					
	Уміння керувати власними емоціями, поведінкою під час спілкування з учнями, колегами, батьками					
	Уміння встановлювати партнерські стосунки з різними суб'єктами освітнього простору навчального закладу					
	Володіння технологіями вербального та невербального спілкування					

Додаток Г

ДІАГНОСТИКА РЕФЛЕКСІЇ*(методика А. Карпова)*

Інструкція. Шановний респонденте, просимо Вас дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей, навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді:

- | | |
|------------------------|----------------------|
| 1 – абсолютно невірно; | 4 – не знаю; |
| 2 – невірно; | 5 – швидше вірно; |
| 3 – скоріше так; | 6 – вірно; |
| | 7 – абсолютно вірно. |

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало мені на думку.
3. Перш, ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, 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 послужило 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 хтось не задоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозного листа, якби я заздалегідь не склав план.

12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумав, я покручував в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я в першу чергу, починаю з себе.
20. Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обмірковувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене чекають оточуючі.
22. Буває, що обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з ним діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Д

АНКЕТА
СХИЛЬНІСТЬ ДО САМОРОЗВИТКУ
(методика В. Маралова)

Інструкція. Шановний респонденте, відповідаючи на запропоновані твердження, визначте за 5-бальною шкалою вираженість Вашої здатності до саморозвитку.

5 балів – твердження повністю відповідає дійсності;

4 бали – швидше відповідає, ніж не відповідає;

3 бали – і так, і ні;

2 бали – швидше не відповідає;

1 бал – не відповідає.

Перелік тверджень

1. Я прагну вивчити себе.
2. Я залишав би час для розвитку, якби не був зайнятий роботою і домашніми справами.
3. Перешкоди, що виникають, стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати й оцінити себе.
5. Я рефлексую свою діяльність, виділяючи на це спеціальний час.
6. Я аналізую свої почуття і досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я широко дискутую з потрібних мені питань.
9. Я вірю у свої можливості.
10. Я прагну бути більш відкритим.
11. Я усвідомлюю той вплив, який чинять на мене оточуючі люди.
12. Я займаюся своїм професійним розвитком і маю позитивні результати.
13. Мені подобається, коли я отримую щось нове.

14. Зростаюча відповідальність не лякає мене.

15. Я позитивно б поставився до мого просування по службі.

Бланк для відповідей

1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	
Загальна сума балів							

Результати:

65 – 75 – ваш саморозвиток відбувається на високому рівні.

55 – 64 – даний рівень характеризується активним саморозвитком;

54 – 36 – відсутня сформована система саморозвитку, орієнтація на розвиток залежить від умов;

35 – 15 – даному рівню властивий призупинений саморозвиток.

Дякуємо за співпрацю!