

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет ветеринарної медицини та
біотехнологій імені С.З. Гжицького
Факультет суспільного благополуччя та здоров'я людини

Кафедра філософії та педагогіки

ФЛЯК ЮРІЙ ІВАНОВИЧ

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО
ВИКЛАДАЧА В ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Кваліфікаційна робота

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

Науковий керівник

Завідувач кафедри філософії та
педагогіки, доктор педагогічних
наук, професор_____

Смолінська О.Є._____

Львів-2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА.....	11
1.1. Огляд літературних джерел.....	11
1.2. Поняття рефлексії та її роль у професійній діяльності викладача.....	18
1.3. Критерії та показники рефлексивної компетентності як професійної компоненти.....	22
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ШЛЯХИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА.....	32
2.1. Методи формування рефлексивної культури у викладачів закладів вищої освіти	32
2.2. Аналіз освітнього середовища як чинника розвитку рефлексивної культури викладача	35
2.3. Педагогічні умови та інноваційні підходи до розвитку рефлексивної культури викладача у процесі магістерської підготовки.....	39
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	53
3.1. Методологія дослідження.....	53
3.2. Результати дослідження.....	58
ВИСНОВКИ.....	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	68
ДОДАТОК.....	79

ВСТУП

Актуальність дослідження теми «Рефлексивна культура викладача» зумовлена глибинними трансформаціями, що відбуваються у сфері вищої освіти, та потребою в новому типі педагога: не лише фахівця з предмета, а мислячої, самосвідомої, здатної до саморозвитку особистості. В умовах стрімкої цифровізації, глобальної нестабільності, соціальних викликів і розмиття усталених освітніх практик саме рефлексивна культура викладача складає фундамент для ефективного реагування на зміни, збереження якості освітнього процесу та формування логіки педагогіки розвитку.

Сучасний викладач все частіше опиняється в ситуаціях педагогічної невизначеності, коли необхідно самостійно шукати відповіді на складні запитання: як навчати в умовах війни, як підтримувати студентів у кризовому стані, як адаптуватися до змішаних форматів навчання, як не згоріти професійно, зберігаючи ентузіазм і цінності. Рефлексія у таких умовах перестає бути другорядним професійним інструментом, перетворюється на механізм внутрішньої орієнтації, здатність критично оцінювати власні дії, бачити сенси в освітній діяльності, знаходити ресурси для самовідновлення і самовдосконалення.

У зв'язку із цим постає потреба в цілісному осмисленні структури, рівнів, умов і механізмів формування рефлексивної культури викладача як одного з найважливіших виявів його педагогічної зрілості. Науковий інтерес викликають не лише індивідуальні аспекти цього феномена, а й соціальні умови його розвитку: колегіальність, професійна взаємодія, роль рефлексивної спільноти, інституційна підтримка, освітнє середовище.

В українському контексті, де система вищої освіти переживає випробування війною, демографічною кризою, нестачею кадрів і швидкою адаптацією до нових реалій, дослідження рефлексивної культури викладача набуває ще більшої значущості. Йдеться про здатність до педагогічного самозбереження, творчої адаптації, збереження фахової гідності та пошуку

смыслу в щоденній роботі. У цьому сенсі розвиток рефлексивної культури – це не лише наукове чи дидактичне завдання, а нагальна потреба часу, що безпосередньо впливає на стійкість, ефективність і гуманістичний зміст вищої освіти.

Дослідники освіти вивчають проблему рефлексивності в роботі педагога, зокрема А. Федорова присвятила статтю специфіці педагогічної рефлексії [25], В. Желанова розробила таксономію типів професійно-педагогічної рефлексії, що її використаємо далі [5], Л. Філіппова зосередила увагу саме на професійній рефлексії викладачів ЗВО [26], Н. Сас [20] у своїй публікації визначає ключові характеристичні ознаки професійної рефлексії викладача. Практичні аспекти формування професійної рефлексії висвітлені в методичних рекомендаціях, розроблених Л. Кондратенко [7]. Умови розвитку здатності до професійного самоаналізу та самоусвідомлення є предметом вивчення І. Денищук [40], описову модель професійної рефлексії педагога уклала О. Воронова [4]. Однак, попри увагу до вивчення проблеми професійно-педагогічної рефлексії як зі сторони педагогіки, так і психології, існують т.зв. дослідницькі «лакуни», які слід заповнити практичними дослідженнями, що мали б на меті щонайменше здобути інформацію щодо реального стану розвитку цієї професійної якості у середовищі викладачів.

У сучасних умовах трансформації системи освіти, зростання вимог до якості навчання та швидкої зміни професійних стандартів роль рефлексивної діяльності викладача стає все більш визначальною. Рефлексивна культура як інтегральне утворення, що включає вміння аналізувати, оцінювати та коригувати власну педагогічну діяльність, сприяє не лише професійному зростанню викладача, але й підвищенню ефективності навчального процесу взагалі. Проаналізуємо наукові, соціальні, освітні чинники, які підтверджують, що ця тема є актуальною.

У наукових джерелах філософсько-психолого-педагогічної традиції поняття рефлексії часто виступає як ключове для саморозвитку та

самоусвідомлення [9]. Павелків К.М. зазначає, що рефлексія – це «повернення назад», осмислення, самопізнання, самоаналіз власної діяльності в системі відносин із зовнішнім середовищем, що складає основу рефлексивної культури педагога [14].

Також важливо зазначити, що рефлексивна культура розглядається не лише як особиста риса, але як компонент професійної культури, який має значення в умовах інновацій, реформ, змін освітнього середовища. В статті «Професійна рефлексія викладача закладу вищої освіти як умова його педагогічної культури» М. Роганова та співавтор. [17] підкреслюють, що рівень професійної рефлексії корелює з якістю викладання, із здатністю викладача адаптуватись, використовувати нові технології, стратегії взаємодії зі студентами.

Магістерська підготовка покликана формувати викладача не просто як носія знання, а як професіонала, здатного до самоосмислення й удосконалення практичної діяльності. Зокрема, монографія «Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи» за ред. А.А. Сбруєвої та О.Г. Козлової наголошує, що магістратура має слугувати середовищем для розвитку компетентностей, які виходять за межі знань і включають методологічну, педагогічну рефлексію, здатність до критичного мислення та самооцінки [23].

У контексті нових стандартів вищої освіти, інтеграції в європейський освітній простір, цифровізації, дистанційного навчання та змін у форматах викладання (інтерактивні, змішані, онлайн-формати) потреба в рефлексивній культурі стає особливо гострою. Магістр-викладач повинен реагувати на виклики, адаптувати свої методи, оцінювати ефективність своїх дій, коригувати стратегії взаємодії зі студентами. Цьому сприяє розвиток рефлексивної культури.

Освіта є соціальним інститутом, покликаним не просто передавати знання, а формувати суспільно відповідальних, креативних, здатних до

самовдосконалення особистостей. Викладачі як фахівці мають бути не тільки експертами в предметі, але й фасилітаторами розвитку студентів, тренерами саморефлексії та самоорганізації. Громадськість, роботодавці, академічне середовище очікують від університетів нових форматів підготовки кадрів, де викладачі здатні до критичного оцінювання своєї роботи, ведення діалогу, нестандартного мислення, емпатії та адаптивності.

У межах реформ української освіти (реформа «Нова українська школа», зміни стандартів вищої, зокрема педагогічної, освіти) одним із акцентів є підвищення якості викладання, професійного розвитку кадрів, забезпечення сталого та усвідомленого розвитку інституцій. Рефлексивна культура викладача виступає як один із механізмів, який може забезпечити не лише якість роботи, але й стійкість до стресів, професійного вигорання, що теж відзначають як проблеми сучасного педагогічного середовища.

Хоча існують дослідження, присвячені формуванню рефлексивної культури майбутніх учителів початкових класів [29; 60], студентів педагогічних спеціальностей [1; 21], керівників закладів освіти [2; 11]. Рефлексія також досліджується в інструментальному плані [49]. Тематика, зорієнтована саме на майбутніх викладачів закладів вищої освіти [10; 17] в межах магістерської підготовки, має свої особливості, вивчені ще не достатньо [13; 24; 30].

Але саме в магістерській підготовці ще не достатньо висвітлені:

- механізми й методики цілеспрямованого розвитку рефлексивної культури у магістратурі;
- яким чином магістерська програма може інтегрувати рефлексію (зміст, форми, технології, супровід);
- як змінюється рефлексивна культура під впливом практики, наукової діяльності, викладацької практики в магістратурі;
- які критерії, показники можуть допомогти діагностувати рівень сформованості цієї культури саме у магістрів-викладачів.

Розвиток рефлексивної культури в майбутніх викладачів сприяє поліпшенню якості освітнього процесу, оскільки рефлексія дозволяє викладачеві аналізувати ефективність своїх методів навчання, коригувати стилі і підходи залежно від групи студентів, умов, краще співпрацювати з колегами, адаптуватися до змін (наприклад, дистанційне навчання, гібридні формати), мислити критично і творчо, бути готовим до освітніх інновацій, протистояти професійному вигоранню через усвідомлення сильних та слабких сторін своєї педагогічної діяльності.

Для закладів вищої освіти це означає підвищення конкурентоспроможності, змогу виконувати функцію не лише трансляції знань, а й створення навчального середовища, яке стимулює розвиток самостійних, відповідальних і компетентних випускників.

Таким чином, тема «Розвиток рефлексивної культури майбутнього викладача в процесі магістерської підготовки» є актуальною з огляду на теоретичну основу, яка стверджує, що рефлексія і рефлексивна культура є ключовими компонентами професійної компетентності педагога; освітні реалії, які висувають нові вимоги до викладачів вищої школи, потребу адаптивності, інноваційності, здатності до самовдосконалення; існування певних прогалин у наукових дослідженнях, особливо щодо магістерської підготовки викладачів; практичну значущість для підвищення якості викладання, збереження ресурсів людського потенціалу через зменшення ризику вигорання, а також формування викладачів, здатних до змін.

Ці аргументи свідчать, що обрана тема дослідження не лише має потенціал наукової новизни, але і здатна принести конкретні результати, корисні як для окремих магістрів-викладачів, так і для системи вищої освіти загалом.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої освіти на рівні магістратури.

Предмет дослідження – особливості, умови та педагогічні засоби розвитку рефлексивної культури майбутніх викладачів у процесі магістерської підготовки.

Мета дослідження – науково обґрунтувати та розробити педагогічні підходи, умови й методичні засоби розвитку рефлексивної культури майбутніх викладачів у процесі магістерської підготовки, а також перевірити їх ефективність у практиці вищої освіти.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми рефлексії, рефлексивної культури та професійної підготовки викладачів у магістратурі.
2. Визначити сутність, структуру та критерії сформованості рефлексивної культури майбутнього викладача.
3. Дослідити сучасний стан розвитку рефлексивної культури у студентів магістратури педагогічних спеціальностей.
4. Обґрунтувати педагогічні умови й технології, що сприяють розвитку рефлексивної культури в процесі магістерської підготовки.
5. Розробити та апробувати методичні рекомендації щодо формування рефлексивної культури майбутніх викладачів.
6. Оцінити результати впровадження педагогічних умов і засобів розвитку рефлексивної культури та визначити перспективи їх подальшого застосування.

Для досягнення поставленої мети та розв'язання завдань дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних **методів**, що забезпечують всебічний аналіз проблеми, теоретичне обґрунтування та практичну перевірку ефективності запропонованих педагогічних умов профілактики узалежнень у студентському середовищі.

Теоретичні методи дослідження:

- Аналіз і синтез – для вивчення наукових джерел із філософії, психології та педагогіки вищої освіти з метою уточнення сутності понять «рефлексія», «рефлексивна культура», «професійна підготовка викладача».

- Порівняння та узагальнення – для виявлення спільних і відмінних підходів до трактування рефлексивної культури та визначення її структури й компонентів.

- Систематизація й класифікація – для упорядкування наукових підходів щодо формування рефлексивних умінь і виділення критеріїв та показників їх сформованості.

- Теоретичне узагальнення – для формулювання висновків і визначення педагогічних умов ефективного розвитку рефлексивної культури.

Емпіричні методи дослідження були застосовані в дослідженні таким чином.

Спостереження – за освітнім процесом у магістратурі з метою фіксації проявів рефлексивної діяльності студентів.

Анкетування та опитування – для з'ясування ставлення магістрантів до власної педагогічної діяльності, рівня усвідомленості й рефлексивних умінь.

Тестування й діагностичні методики (наприклад, методики визначення рівня педагогічної рефлексії, самоконтролю, самооцінки) – для кількісного й якісного оцінювання рівня сформованості рефлексивної культури.

Теоретичне значення вивчення теми полягає в тому, що отримані результати дозволяють поглибити розуміння феномену рефлексивної культури як складової професійної культури майбутнього викладача. Теоретичне значення полягає в:

- уточненні змісту й структури поняття «рефлексивна культура» в контексті професійної підготовки викладачів вищої школи;
- визначенні критеріїв та показників рівня її сформованості в студентів магістратури;

- обґрунтуванні педагогічних умов, що сприяють цілеспрямованому розвитку рефлексивної культури в процесі магістерської підготовки;
- створенні концептуальної моделі розвитку рефлексивної культури майбутніх викладачів, яка може бути використана у подальших наукових дослідженнях.

Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування її результатів у реальному освітньому процесі закладів вищої освіти. Зокрема:

- розроблені педагогічні умови та методичні рекомендації можуть бути використані під час організації навчальних занять у магістратурі;
- результати дослідження можуть стати підґрунтям для створення спецкурсів, тренінгів та практикумів, спрямованих на розвиток рефлексивних умінь майбутніх викладачів;
- запропоновані діагностичні інструменти здатні допомогти викладачам і керівникам освітніх програм відстежувати рівень розвитку рефлексивної культури студентів магістратури;
- матеріали дослідження можуть бути інтегровані у систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що особливо важливо в умовах модернізації та євроінтеграції української освіти.

Практичне значення теми полягає також у тому, що вона створює передумови для підвищення якості підготовки викладачів, їх професійної мобільності, здатності до критичного аналізу власної діяльності та гнучкої адаптації до змін освітнього середовища.

Структура кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («», «»), «Результати власних досліджень»), висновки, список використаної літератури, що включає 80 найменувань. Загальний обсяг роботи – 82 сторінки. Текст ілюструють 4 таблиці, 3 рисунки, 1 додаток.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА

1.1. Огляд літературних джерел

Насамперед – про зміст поняття рефлексивної компетентності. Окреслення поняття рефлексивної компетентності викладача неможливе без урахування еволюції ідей рефлексивної практики у професійній освіті. В її підґрунті – підхід Д. Шона, який описав професіонала як «рефлексивного практика», здатного мислити в дії (reflection-in-action) [71] та після дії (reflection-on-action), переосмислюючи власні рішення в умовах невизначеності й унікальності педагогічних ситуацій. Така рефлексія постає не як додаток до «технічної раціональності», а як альтернативна епістемологія практики, що інтегрує тематичне знання з досвідом і контекстом взаємодії зі студентами.

У сучасній англійській літературі рефлексивну компетентність викладача дедалі частіше визначають як здатність критично аналізувати власне викладання, ідентифікуючи сильні сторони та зони розвитку, приймати обґрунтовані педагогічні рішення і підтримувати безперервне професійне зростання протягом кар'єри [47]. Це не зводиться до епізодичних самооцінок; ідеться про стале вміння будувати «цикл» аналізу контексту, цілей і наслідків навчання та переводити висновки в покращені стратегії курсу, оцінювання й взаємодії з аудиторією.

Провідний внесок у теоретизацію структури рефлексії зробили Ф. Кортхаген і А. Васалос, які запропонували модель «рівнів рефлексії» та концепт «ядрової (core) рефлексії» [51]. Вони доводять, що поверхневі рівні – поведінка, окремі компетентності, ситуативні рішення – часто недостатні для стійких змін. Поглиблена рефлексія торкається переконань, цінностей, професійної ідентичності та сенсу місії викладача; саме на цьому рівні

відбувається переосмислення «чому» ми навчаємо певним чином і «яким» учителем ми прагнемо бути. Для підготовки вчителя це означає необхідність цілеспрямованих педагогічних інтервенцій, що допомагають переходити від аналізу дій до аналізу підстав і смислів.

Рефлексивна компетентність має і критичний вимір, на якому викладач виходить за межі власного «класного кабінету» до ширшого соціально-етичного контексту освіти. Б. Ларіві [54] наголошує: відмінною ознакою рефлексивного практика є критична рефлексія, що поєднує самоаналіз із критичним запитом щодо етичних наслідків педагогічних дій, влади й справедливості в освітньому середовищі. Для університетського викладача це обертається здатністю ставити під сумнів усталені рутини, виявляти приховані припущення (про «ідеального студента», «норму» успішності тощо) та перетворювати власні курси відповідно до принципів академічної доброчесності, інклюзії та рівності.

У дослідницьких оглядах останніх років підкреслюється, що продуктивна рефлексія є структурованою: вона охоплює аналіз подій, впливів і контексту, постановку запитань «чому так сталося» і «що це означає для подальшої дії», а також планування змін і їхнє відстеження в наступних ітераціях викладання. Такий «замкнений цикл» сприяє розвитку професійного судження (professional judgement), поліпшенню якості зворотного зв'язку та узгодженості між результатами навчання, методами оцінювання і навчальними активностями [56].

Важливо, що рефлексивна компетентність не зводиться до індивідуальної здатності, вона має колективний та інституційний вимір. К. Зайхнер і Д. Лістон [80] розглядають рефлексивне викладання як процес, у якому вчитель (викладач) пов'язує самоусвідомлення з аналізом соціальних умов навчання, політик і культурних очікувань. Рефлексивна позиція допомагає формувати професійну ідентичність у демократичній традиції, де педагог – не «технік», а

активний учасник освітніх перетворень, здатний обґрунтовувати власні позиції щодо цілей освіти і відповідально діяти в складних середовищах.

Таким чином, рефлексивну компетентність викладача можна визначити як інтегровану здатність до критичного самоаналізу та усвідомленого проєктування дій, що спирається на:

- епістемологію рефлексивної практики (мислення «в» і «після» дії),
- глибинні рівні аналізу від поведінки до цінностей та професійної ідентичності,
- критичний погляд на етичні, соціальні та політичні наслідки викладацьких рішень,
- циклічність удосконалення через планування, впровадження, оцінювання та повторне налаштування курсу.

Саме ця комплексність робить рефлексивну компетентність ключовою умовою якості університетського викладання: вона перетворює досвід на знання, знання – на відповідальні дії, а індивідуальне навчання – на інституційні зміни, що підсилюють академічну доброчесність, інклюзію та результативність навчання студентів.

Продовжуючи тему рефлексивної компетентності викладача, варто глибше зосередитися на кількох аспектах, що часто залишаються недоступними в загальних оглядах: багатовимірність і складність процесу рефлексії, інструменти та стратегії підтримки розвитку рефлексивної компетентності в навчальних середовищах, обмеження та виклики, з якими стикаються викладачі, і потенційні напрями подальших досліджень.

У новому дослідженні Misrah Mohamed та співавторів [58] запропоновано концептуалізувати рефлексивну практику як циклічний і динамічний процес, який інтегрує чотири базові компоненти: рефлектування (reflecting), планування майбутньої дії (planning for future action), дія (acting) і оцінювання результатів (evaluating outcomes). Вони підкреслюють, що кожен із цих компонентів може проявлятися на різних рівнях – від поверхневого

реагування до глибинної критичної рефлексії – і що важливим є зв'язок між ними та здатність викладача до гнучкого переходу між ними в конкретному педагогічному контексті.

У контексті викладацької діяльності ця модель вказує, що рефлексивна компетентність не зводиться до «усвідомлення помилок» або «корекції методів», а стає складною взаємодією аналітичного, емоційного й стратегічного мислення – тобто здатності переходити від оперативного реагування до планування й поглибленого переосмислення.

У статті «Reflection on teaching action and student learning» Julie Lefebvre та співавтор. [66] показують, що коли викладачі активно аналізують, яким чином їхня діяльність впливала на навчання студентів, це може призвести до трансформації їхньої практики та професійного усвідомлення. Таке дослідження підкреслює, що рефлексія має тісно пов'язуватися з даними про навчальний результат, а не лишатися внутрішньо зосередженою діяльністю.

Цей підхід узгоджується з ідеєю «уявного циклу» (reflective loops), за яким викладач аналізує не лише власну активність, але й те, як студенти сприймають і реагують на цю активність, і коригує власну стратегію відповідно.

Для розвитку рефлексивної компетентності застосовують різні підтримувальні інструменти, серед яких виділяються:

Lesson Study + критерії дидактичності (Didactic Suitability Criteria, DSC). У дослідженні Hummes та співавторів показано, що поєднання колективного аналізу уроків (Lesson Study) із систематичним застосуванням критеріїв DSC справді стимулює рефлексивне мислення викладачів: вони частіше виявляють слабкі місця в плануванні, взаємодії зі студентами чи виборі засобів викладання [47].

Цифрова рефлексія з анотаціями відео. У німецькому експерименті Rogge та співавторів порівнювали різні формати рефлексії: текстовий протокол, перегляд відео та структурована відеоанотація (time-stamped) [69]. Результати

вказують, що формат з анотаціями стимулює більш глибоке процесне мислення і кращий аналіз конкретних моментів уроку, ніж просто текстовий опис чи перегляд відео без підказок.

Проекти та автономне навчання під керівництвом наставника. Багато програм передбачають регулярні рефлексивні зошити, кейс-обговорення, супервізію або менторські сесії, у яких викладачі спільно переглядають власні сильні й слабкі моменти, обговорюють альтернативні стратегії та формулюють рекомендації для наступних ітерацій. У дослідженні P. Suphasri та S. Chinokul [72] відзначається, що викладачі на етапі підготовки часто не мають чіткої уяви про структуру рефлексії, саме тому інтервенції, що структурують процес (наприклад, підтримувальні питання, шаблони аналізу), є критично важливими.

Підтримка інституційними умовами. Як показує дослідження Y. Kolajo [50], без системної підтримки – у вигляді часу для рефлексії, спільнот практики, визнання цієї діяльності на рівні факультету чи департаменту – труднощі з підтримкою рефлексивної практики наростатимуть. Викладачі потребують структур і ресурсів, щоб мати можливість повертатися до аналізу та корекції своєї роботи.

Таким чином, рефлексивна компетентність формується не за одиничними актами самоаналізу, а в інтервенціях, що поєднують інструменти (наприклад, відеоанотації), колективне обговорення, наставництво та інституційні рамки.

Розвиток рефлексивної компетентності має свою «темну сторону» – протидії, бар'єри та обмеження, які часто залишаються недооціненими:

Поверхневність рефлексії – багато викладачів залишаються на рівні опису дій або помилок (What happened?), але рідше переходять до аналізу причин і контексту (Why did it happen?) або планування змін (What could I do differently?). Така «рефлексія-опис» не трансформує практику. P. Suphasri вказує, що без скелету підтримуючих питань або рамок викладачі часто «зависають» на поверхневих рівнях [72].

Часові й ресурсні обмеження. Викладачі мають щільні навантаження: лекції, підготовка матеріалів, адміністративна робота, наукова діяльність – і часто не мають зарезервованого часу для систематичної рефлексії. Це обмежує глибину та регулярність процесу. У. Колажо зазначає, що без підтримки на рівні департаменту рефлексія часто лишається маргінальною активністю [50].

Психологічні бар'єри та страх критики. Рефлексія передбачає відкритість до сумніву щодо власних підходів і готовність визнати недоліки. Це може зустріти внутрішній опір, особливо якщо серед колег чи в керівництві не підтримується культура помилки або навчання через невдачу. Деякі викладачі можуть уникати глибокої рефлексії, щоб не піддавати сумніву власну самооцінку чи авторитет.

Нерівність у «рефлексивних звичках». Дослідження «Exploring the Key Influencing Factors on Teachers' Reflective Practices [37] показують, що на рівень рефлексивності викладачів впливають такі чинники, як досвід, віра у цінність рефлексії, організаційне середовище, підтримка з боку колег та доступ до зразків хорошої практики.

Таким чином, не кожен викладач починає з рівних стартових позицій – хтось може мати більший «рефлексивний капітал», інший – потребує структурованого супроводу.

Розрив між рефлексією й дією. Іноді викладач може глибоко рефлектувати, але не переносити висновки в конкретні зміни курсу чи методики. Це може бути через відсутність ресурсів для інновацій, страх втрати стабільності або недостатню підтримку з боку системи. Також інколи рефлексія зупиняється на внутрішньому рівні, не проходячи через «план дії – втілення – переоцінка».

У перспективі корисно звернутися до таких дослідницьких стратегій. Лонгітюдні дослідження змін у рефлексивній компетентності. Замість знімків на певному етапі корисно прослідкувати, як викладачі еволюціонують у своїй здатності рефлектувати протягом багатьох років – чи справді вони

«піднімаються» до рівня критичної рефлексії, які інтервенції сприяють цьому, а які – ні.

Дослідження ефектів рефлексивної компетентності на студентські результати. Питання, чи й наскільки підвищена рефлексивна компетентність викладача безпосередньо впливає на якість навчання студентів (успішність, глибину розуміння, метакогніцію), усе ще потребує емпіричних доказів у різних контекстах.

Адаптація цифрових технологій як підтримки рефлексії. Вже зараз з'являються підходи з автоматичним аналізом відеоуроків, інструментами анотації, аналізом тональності письмових рефлексій за допомогою LLM (наприклад, останні дослідження з використанням аналізу настрою у письмових рефлексіях студентів) – це вказує на потенціал штучного інтелекту як інструменту супроводу викладацької рефлексії.

Контекстуалізація моделі рефлексії в специфічних дисциплінах. Те, як викладач фізики чи біології рефлексує, може суттєво відрізнятись від викладача гуманітарних дисциплін. Потрібні дослідження, які зважуватимуть предметні особливості, студентські профілі та методичні інструменти дисципліни.

Вивчення «рефлексивної культури» на рівні факультетів і університетів. Наскільки середовище факультету чи департаменту підтримує та заохочує рефлексію, які системні стимули (навантаження, визнання, ресурси) існують – це важливий рівень, який часто лишається поза увагою.

Отже, продовження дискусії про рефлексивну компетентність викладача демонструє, що це явище далеко не лінійне чи одновимірне: справжня компетентність передбачає здатність рухатись у межах циклів аналізу, планування і дії; використовувати інструменти – від відеоанотацій до колективного обговорення; долати внутрішні й зовнішні бар'єри; і врешті-решт – спрямовувати рефлексію до змін у викладанні.

1.2. Поняття рефлексії та її роль у професійній діяльності викладача

Рефлексія в освітньому процесі є ключовим компонентом професійного розвитку викладача, сприяючи глибшому розумінню власної педагогічної діяльності та постійному самовдосконаленню [65].

Рефлексія розглядається як процес усвідомлення та аналізу власного досвіду, що дозволяє викладачу критично оцінювати свої дії, приймати обґрунтовані рішення та адаптувати педагогічні стратегії відповідно до потреб студентів. Цей процес включає самоаналіз, самопізнання та переосмислення професійної діяльності, що сприяє формуванню рефлексивної культури викладача.

У педагогічній практиці виділяють кілька видів рефлексії, кожен з яких виконує специфічну функцію:

- **Методологічна рефлексія** спрямована на осмислення загальних принципів та підходів до навчання.
- **Методична рефлексія** зосереджується на аналізі методів та прийомів викладання.
- **Технологічна рефлексія** пов'язана з оцінкою використання освітніх технологій та інструментів.
- **Особистісна рефлексія** включає самооцінку власних професійних якостей та емоційного стану.

Ці види рефлексії взаємодіють між собою, забезпечуючи комплексний підхід до професійного розвитку викладача.

У сучасній педагогічній науці рефлексія розглядається як фундаментальний механізм саморозвитку викладача, що забезпечує не лише технічне вдосконалення методики, а й формування глибоко усвідомленого ставлення до власної професійної місії. Це поняття охоплює здатність суб'єкта звернутись до свого досвіду, критично його осмислити, виявити помилки або

продуктивні рішення, здійснити оцінку власної педагогічної поведінки й визначити напрями подальших змін.

Рефлексія, за О. Савченко, є провідною умовою формування відповідальної, ініціативної, креативної особистості викладача, здатної не лише транслювати знання, а й бути провідником смислів, культури, громадянських цінностей в освітньому процесі [19]. У цьому сенсі рефлексія не є окремим етапом діяльності, оскільки вона пронизує всю освітню взаємодію, починаючи з планування й завершуючи аналізом результатів навчання.

Викладач, здатний до рефлексії, не діє шаблонно, а приймає рішення на основі усвідомлення конкретної ситуації, індивідуальних особливостей студентів і власної педагогічної позиції. У такому контексті рефлексія набуває значення регулятора професійної самосвідомості, що забезпечує цілісне бачення своєї ролі в освітньому процесі. Вона також стає засобом критичного мислення, що дає змогу дистанціюватися від звичних схем, уникати педагогічного конформізму та рутинізації.

Дослідники зазначають, що рівень сформованості рефлексивної здатності прямо корелює з рівнем педагогічної майстерності. Наприклад, у дослідженні І. Обискалова [12] підкреслюється, що рефлексія є психічним утворенням вищого порядку, що дозволяє викладачеві бачити не лише результати діяльності, а й власні смислові орієнтири, які формують внутрішню мотивацію до професійного зростання.

Особливого значення рефлексивна діяльність набуває в умовах змін, коли викладач адаптується до нових реалій – цифровізації, трансформації змісту освіти, зростання ролі академічної свободи. У дослідженні І. Хозраткулової зазначено, що в умовах соціальних криз рефлексія стає механізмом збереження професійної стійкості та внутрішньої цілісності особистості педагога [28].

Таким чином, рефлексія у професійній діяльності викладача – це не лише когнітивний акт, а складний особистісно-професійний процес, який забезпечує зростання педагогічної майстерності, формування індивідуального стилю

викладання, підвищення якості освітньої взаємодії та утвердження викладача як суб'єкта гуманістичної педагогіки. Вона є тим ресурсом, що перетворює професію з набору технік на простір осмисленого служіння людині й суспільству через освіту.

Таблиця 1.1

Види та функції рефлексії в освітньому процесі

Вид рефлексії	Основна функція	Сфера застосування
Методологічна	Аналіз загальних принципів та підходів до навчання	Розробка освітніх програм, стратегічне планування
Методична	Оцінка методів та прийомів викладання	Підготовка та проведення занять
Технологічна	Оцінка використання освітніх технологій та інструментів	Впровадження ІКТ, онлайн-навчання
Особистісна	Самооцінка професійних якостей та емоційного стану	Професійне самовдосконалення, емоційна регуляція

Таким чином, рефлексія є невід'ємною складовою професійної діяльності викладача, забезпечуючи постійне вдосконалення педагогічної практики та сприяючи формуванню рефлексивної культури в освітньому середовищі.

Рефлексія як чинник розвитку педагогічної майстерності викладача постає не лише як теоретичне поняття, а як реальний інструмент професійного самозростання. Саме завдяки здатності до рефлексивного осмислення власного досвіду педагог отримує можливість не просто накопичувати знання й навички, а інтегрувати їх у цілісну систему професійного саморозуміння, що дозволяє приймати глибоко виважені, педагогічно доцільні рішення.

Рефлексивна практика відкриває простір для переосмислення кожного аспекту взаємодії в освітньому процесі: від побудови міжособистісних стосунків – до вибору дидактичних стратегій і стилю викладання. Усвідомлення результатів власної діяльності, емоційних станів, реакцій на

труднощі чи успіхи дозволяє викладачеві формувати новий, більш гнучкий і адаптивний рівень педагогічного мислення. Як зазначають сучасні дослідники, рефлексія забезпечує здатність бачити не лише зовнішню форму освітньої взаємодії, але й ті смисли, що лежать в її основі [17].

Здійснюючи постійне переосмислення власної діяльності, викладач розвиває навички самоспостереження, аналізу та критичної оцінки, що, у свою чергу, формує високий рівень професійної відповідальності. Це не просто звіт про виконані завдання, а ще – внутрішній діалог із собою як фахівцем: що вдалося, чому виникли труднощі, які цінності реалізовано, а які залишилися в тіні. Така глибока позиція самоаналізу перетворює звичайного викладача на носія педагогічної культури, відкритого до самозміни.

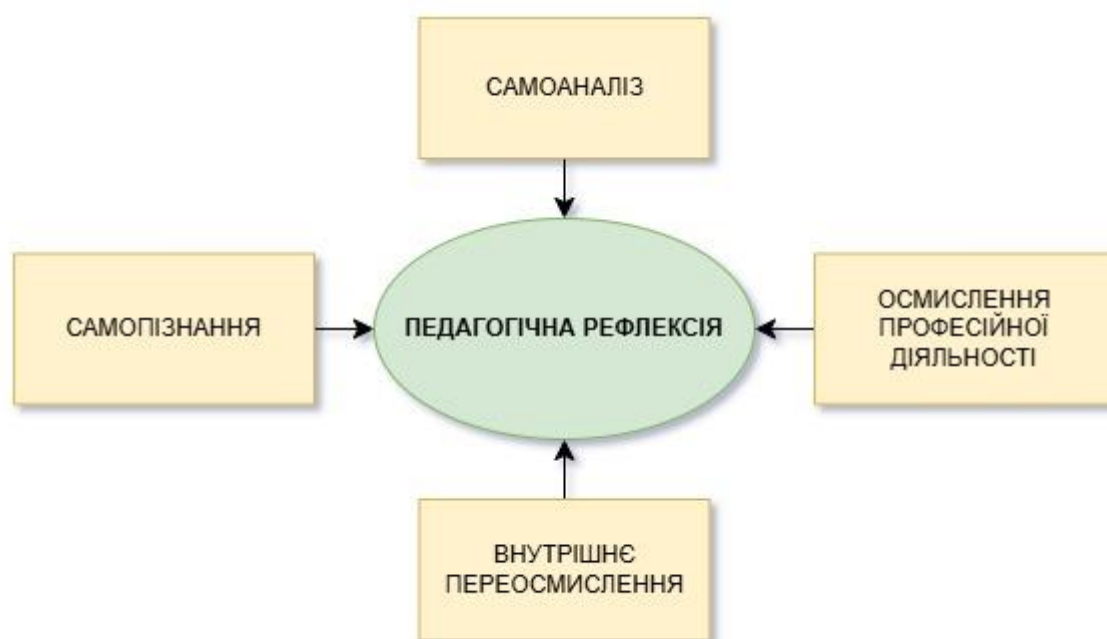


Рис. 1.1. Компоненти педагогічної рефлексії

Дослідження І. Обискалова [12] підкреслює, що саме рефлексія дозволяє вибудувати внутрішню логіку професійного зростання – не через зовнішній контроль чи формальне оцінювання, а через формування внутрішнього переконання у важливості змін, удосконалення, пошуку педагогічного сенсу.

Розвиток педагогічної майстерності в такому контексті набуває не утилітарного, а екзистенційного значення.

Здатність до рефлексії активізується як через навчання, так і через виклик. Зокрема, війна, кризи чи стресові ситуації в освіті підштовхують викладача до глибшого переосмислення свого покликання, змісту освітнього процесу, власної ролі як посередника між знанням, культурою та особистістю студента. У цьому контексті І. Хозраткулова [28] справедливо вказує на те, що рефлексія стає механізмом професійної стійкості та морального самозбереження педагога, дозволяючи зберігати ціннісне ядро навіть у турбулентних умовах.

Таким чином, рефлексія не зводиться до аналізу помилок чи технічного вдосконалення методики. Вона є сутнісним способом педагогічного буття, який забезпечує зростання професійної майстерності через інтеграцію досвіду, знань, емоцій, інтуїції та цінностей у єдину систему. Вона допомагає викладачеві не лише «бути ефективним», а й зберігати людяність, емпатію, натхнення й сенс у професійній діяльності, яка, зрештою, є справою формування людини.

1.3. Критерії та показники рефлексивної компетентності як професійної компоненти

Рефлексивна культура викладача є системним особистісно-професійним утворенням, що поєднує здатність до усвідомленого сприйняття власного педагогічного досвіду, критичного аналізу змісту й форм освітньої діяльності, а також постійного самовдосконалення. У контексті професійного становлення вона постає не як окремий феномен, а як наскрізний спосіб організації педагогічного мислення та дії, що інтегрує знання, цінності, установки і поведінкові стратегії викладача.

Поняття «рефлексивна культура» розвивається на стику педагогіки, психології та філософії. У педагогічному дискурсі її визначають як внутрішній ресурс професійного самозростання, завдяки якому викладач здатен не лише

аналізувати свої дії, а й змінювати себе як суб'єкта навчального процесу. Рефлексивна культура, як вказує А. Фурман, охоплює складну систему механізмів педагогічного мислення, що включає як етапи самоспостереження, так і смислотворчості та проєктування [27].

У структурному плані рефлексивну культуру викладача можна осмислити як таку, що включає кілька взаємозалежних рівнів. Перший – когнітивний, що охоплює знання про рефлексію, її функції, принципи застосування в освітній практиці. Він відображає теоретичну обізнаність викладача, його здатність розуміти смисли і завдання власної педагогічної діяльності. Другий – операційно-діяльнісний, пов'язаний зі сформованістю вмінь і навичок здійснення рефлексивного аналізу, прогнозування, моделювання педагогічної дії. Цей рівень забезпечує перехід від теоретичних уявлень до практичної реалізації рефлексивного підходу в навчанні. Третій – ціннісно-смысловий, що виражається у ставленні до рефлексії як до ціннісної основи професійної діяльності, яка є невід'ємною частиною етики педагогічної праці.

Зміст рефлексивної культури пов'язаний не лише з аналізом дій або результатів, а й зі здатністю до самоструктурування, до інтеграції зовнішнього досвіду у власну систему педагогічних смислів. У цьому контексті, як зазначає М.Л. Смульсон, рефлексія виступає інструментом особистісного самооновлення, що ґрунтується на визнанні змінності та недосконалості себе як суб'єкта педагогічної дії [18].

Важливо враховувати, що рефлексивна культура викладача формується поетапно, й кожен етап характеризується певним рівнем її зрілості. На початковому рівні рефлексія є ситуативною, реактивною: викладач може інтуїтивно осмислювати свої дії, однак цей процес є фрагментарним, несистемним. Середній рівень передбачає вже наявність стабільних навичок самоаналізу, здатність оцінювати ефективність використаних методів, розуміння взаємозв'язку між власною позицією і результатом педагогічної взаємодії. На високому рівні рефлексивна культура проявляється у формі

свідомої побудови освітньої стратегії, рефлексії не лише щодо дій, а й щодо намірів, цілей, внутрішніх обмежень, можливостей трансформації педагогічної ситуації. Високорефлексивний викладач здатен виводити власну професійну діяльність на метарівень, інтегруючи індивідуальний стиль мислення з цінностями академічної спільноти.

Формування рефлексивної культури можливе лише за умов постійної взаємодії суб'єкта з динамічним освітнім середовищем, що стимулює до розширення меж власної педагогічної свідомості, породжує ситуації морального вибору та професійної невизначеності. Таке середовище потребує довіри, підтримки, відкритості до діалогу, що створює підґрунтя для формування стійкої рефлексивної позиції [13].

У новітніх дослідженнях, зокрема у праці Trigwell K., Martin E., Benjamin J. та Prosser M., вказується на залежність між стилями викладання викладача та рівнем його рефлексивної культури. Автори доводять, що ті викладачі, які орієнтуються на глибоке навчання студентів, мають вищий рівень рефлексивності порівняно з тими, чия діяльність зосереджена лише на передаванні знань. Це підтверджує тезу про рефлексію як джерело розвитку педагогічної індивідуальності [70].

Таким чином, рефлексивна культура викладача є багатоаспектним утворенням, що формується на перерізі знання, досвіду, цінностей та освітнього середовища. Її високий рівень забезпечує не лише якість освітнього процесу, а й професійну автономію, здатність до педагогічного лідерства та інноваційної діяльності. У сучасній вищій освіті розвиток рефлексивної культури слід вважати одним із провідних критеріїв професійної зрілості викладача.

Педагогічна рефлексія і професійна ідентичність викладача – це взаємопов'язані й взаємозалежні явища, що формуються в єдиному процесі професійного становлення. Усвідомлення себе як педагога, вибудовування внутрішньої позиції, ціннісне ставлення до професії й до власної ролі в

освітньому просторі – все це відбувається через постійне рефлексивне осмислення/переосмислення досвіду, реалій професійної діяльності та її суспільного значення.

Професійна ідентичність, за визначенням Л. М. Карамушки, є не лише елементом «Я-концепції» особистості, а й цілісним психолого-педагогічним утворенням, що відображає інтеграцію професійних знань, умінь, переконань і цінностей у систему самосприйняття викладача. Вона не виникає миттєво. Її становлення відбувається через постійні акти рефлексії, в яких педагог співвідносить свій досвід, професійні ролі, очікування студентів, академічну етику і внутрішні переконання [6].

Рефлексія, у цьому контексті, виконує не лише когнітивну, але й ідентифікаційну функцію. Вона допомагає викладачеві з'ясувати, ким він є як професіонал, які принципи визначають його педагогічні дії, що є основою його мотивації та відповідальності. Здатність до рефлексивного аналізу власної діяльності, як вказує В. Beauchamp [33], є критично важливою для формування стійкої, автентичної професійної ідентичності, оскільки дозволяє людині бачити себе не в уніфікованій системі ролей, а як індивідуальність із власною освітньою місією.

Рефлексивна активність викладача – це, по суті, акт самоідентифікації, що дозволяє узгоджувати професійні дії із внутрішньою позицією, соціальними очікуваннями та ціннісною системою. Через педагогічну рефлексію викладач не просто аналізує методику чи результати навчання, а здійснює глибинне осмислення сенсу своєї професії: чого він навчає, як і з якою метою це робить. Така рефлексія – більше екзистенційний процес, ніж технічний, він конструює образ «Я» у професії, посилює відчуття відповідальності, сприяє внутрішній злагоді та сталості в освітній діяльності.

Особливо важливо, що в умовах сучасної вищої освіти, де викладач стикається із зростаючим тиском змін – цифровізацією, викликами війни, індивідуалізацією навчання – саме сформована професійна ідентичність

дозволяє зберігати стійкість і мотивацію до викладання. Однак без рефлексії ця ідентичність лишається поверхневою або сконструйованою ззовні. Її глибина, автентичність та ефективність проявляються лише через рефлексивне проживання професійного досвіду.

Згідно з дослідженням Canrinus E. T. та співавторів (2011), саме взаємозв'язок між рефлексією та професійною ідентичністю визначає ступінь задоволеності педагогічною діяльністю, рівень викладацького ентузіазму та готовність до подолання професійних труднощів. Відповідно, ті викладачі, які активно рефлексують щодо власної ідентичності, мають більш стійку мотивацію, вищу здатність зберігати педагогічне натхнення в умовах складного та напруженого академічного середовища [63].

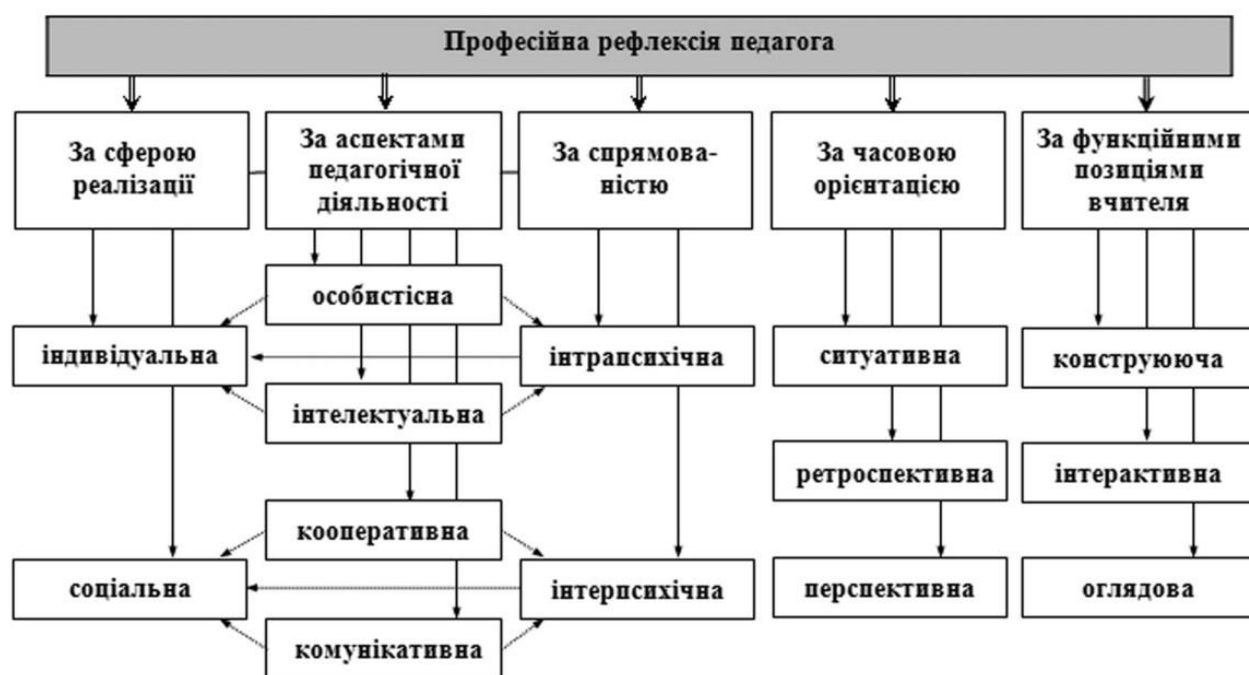


Рис. 1.2. Сукупна таксономія типів педагогічної рефлексії [5]

Отже, педагогічна рефлексія є не лише умовою вдосконалення професійної діяльності, а й головним чинником формування та підтримки професійної ідентичності викладача. Через рефлексивні практики педагог усвідомлює себе в професії, формує власний стиль, вибудовує відповідальні стосунки з учасниками освітнього процесу, знаходить сенс у викладанні як соціально

значущій діяльності. У цьому полягає глибокий гуманістичний зміст рефлексії, яка допомагає не лише вчити, а й бути в професії.

У контексті дослідження розвитку рефлексивної культури майбутнього викладача в процесі магістерської підготовки важливо не просто констатувати існування рефлексивної компетентності в суб'єктів (викладачів чи магістрантів), але й забезпечити її діагностику через критерії, які відображатимуть глибину, якість і рівень втілення рефлексивних умінь у професійну діяльність.

Розуміння того, що таке рефлексивна компетентність у викладача, базується на класичних і сучасних концепціях рефлексивної практики – зокрема, ідей Джона Дьюї, Дональда Шона, а також пізніших інтерпретацій, які розглядають рефлексію як багаторівневий та циклічний процес (*reflection-in-action, reflection-on-action*). У сучасних дослідженнях підкреслюється, що рефлексивна компетентність має когнітивний, мотиваційно-особистісний й операційно-практичний виміри.

Наприклад, дослідження «Using self-reflection to support higher education teaching» [78] підкреслює, що саморефлексія сприяє аналізу способів викладання, співвідношенню вірувань викладача до фактичної практики і подальшій корекції діяльності.

Водночас дослідники стверджують, що підтримка у вигляді зворотного зв'язку, діалогічної рефлексії з колегами подовжує і поглиблює можливості рефлексії.

В освітній літературі часто зустрічається позиція, що серед аспектів ефективного викладання (*teaching effectiveness*) одним із критеріїв є наявність і якість рефлексивної діяльності викладача: оцінювання своїх помилок, коригування методів, осмислення навчального досвіду з метою поліпшення [75; 79].

Таким чином, критерії формованості рефлексивної компетентності мають виступати як індикатори змісту, структури й рівня реалізації рефлексивної

діяльності в конкретному професійному контексті, зокрема в магістерській підготовці майбутніх викладачів.

Критерії оцінки рівня сформованості рефлексивної компетентності слід, на нашу думку, формувати з урахуванням таких принципів:

Релевантність до рефлексивної компетентності – критерій має безпосередньо відображати той елемент чи аспект рефлексивної діяльності (наприклад, аналіз, інтерпретація, корекція, метарефлексія).

Спрямованість на рівні розвитку – критерії повинні дозволяти розрізняти ступені сформованості (наприклад, низький, середній, високий рівень).

Операційність і діагностичність – критерій має містити чіткі ознаки чи прояви, які можна спостерігати й зафіксувати.

Контекстуалізованість для викладача та магістранта – критерії повинні враховувати особливості академічного середовища, завдання викладання, взаємодію з колегами та студентами.

Баланс кількісних і якісних проявів – критерії не повинні бути лише «кількісними» (скільки раз здійснено рефлексію), але й «якісними» (глибина, зміст, ефективність).

На основі цих принципів можна виокремити кілька типових, основних, критеріїв (представлених у фаховій літературі) для оцінювання рефлексивної компетентності викладачів і магістрантів (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Критерії оцінювання рефлексивної компетентності викладача / магістранта

Перший критерій стосується усвідомлення – наскільки суб'єкт усвідомлює власні педагогічні установки, вірування, стратегії, виправдовує чи ставить під сумнів власні практики. Ця здатність проявляється у вмінні формулювати власні припущення про навчальний процес, викладання та взаємодію зі студентами й зіставляти їх із реальними результатами. У наукових текстах часто говорять про «beliefs-about-teaching and learning alignment» [76] як суттєвий момент рефлексії викладача (тобто, наскільки його вірування співпадають із фактичним навчальним досвідом).

Другий критерій пов'язаний із аналізом педагогічної діяльності та інтерпретацією досвіду – це здатність розкласти конкретний урок, взаємодію зі студентами чи певний епізод на складові, витягти причинно-наслідкові зв'язки, знайти «зони росту» й альтернативні рішення. Тут важливим показником є гнучкість мислення (willingness to question, to reframe), а не просто опис того, що сталося. У статті «Foundations of reflective teaching process» [79] зазначається, що педагог використовує рефлексію як інструмент для

оцінювання ефективності власного викладання й навчальних результатів студентів, та коригує стратегії.

Третій критерій – коригувальна діяльність на основі рефлексії – тобто наскільки викладач чи магістрант не просто аналізує, але й вносить інновації або зміни в подальші уроки, адаптує підхід, враховує контекст, зворотний зв'язок, нові дані. Якщо рефлексія не переходить у прагматичну зміну, її ефективність обмежена. У роботі «Developing Reflective Competence in Preservice Teachers» [59] показано, що учасники, які змінюють конкретні методи або структуру уроків на основі рефлексії, демонструють еволюцію рефлексивної компетентності.

Четвертий критерій стосується метарефлексії – уміння аналізувати сам процес рефлексії, ставити запитання до себе про те, як і чому виникає конкретне оцінювання чи рішення, виявляти власні обмеження, передумови, культурні чи ідеологічні впливи. Це вже «рефлексія про рефлексію», що вказує на глибину компетентності. В академічних дослідженнях називають це «reflection on reflection» або рефлексивна позиція [72].

Врешті, п'ятий критерій – стійкість і сталість рефлексивної практики – чи стала рефлексія регулярною частиною професійної діяльності чи є епізодичною акцією. Це проявляється у системному веденні щоденників, журналів рефлексії, участі в колективних обговореннях, регулярному використанні різних форм саморефлексії (напр., письмові записи, відеоаналіз, супервізія). У дослідженні фінських вчителів відзначається, що після застосування інструменту HowUteach [46] учасники підкреслювали, що бажали бачити методи, що стимулювали ситуаційно-специфічну рефлексію в своїй практиці та її посилення за допомогою колег.

Таке «вплетення» критеріїв дає змогу оцінювати рефлексивну компетентність не лише як набір окремих умінь, але як єдину інтегровану якісну характеристику особистості викладача чи магістранта.

У дослідницькій частині можна реалізувати ці критерії через кілька способів: наприклад, складання рубрик оцінювання рефлексивних журналів студентів магістратури, аналіз інтерв'ю, кейсів або аудіо/відео записів занять, а також опитування самооцінки на основі цих критеріїв.

Важливо, щоб кожен критерій містив конкретні індикатори (ознаки прояву): наприклад, для критерію «аналіз діяльності» – вказівка, чи виявлено альтернативні варіанти дій, чи показано причинно-наслідкові зв'язки, чи враховано обставини групи студентів. Для коригувальної діяльності – чи запропоновано кілька модифікацій, чи вказано умови, у яких одна з модифікацій може бути ефективнішою. Для метарефлексії – чи спостерігається усвідомлення власних обмежень, упереджень, чи є аналіз вибору рефлексивного засобу, часу, формату. Для стабільності – чи є системність у записах, чи видно розвиток з часом у змісті рефлексії.

У підсумку, ці критерії, реалізовані в конкретних діагностичних інструментах (рубриках, анкети, інтерв'ю), дадуть змогу не лише встановити рівень сформованості рефлексивної компетентності в магістрантів і викладачів, а й побачити динаміку її розвитку, виявити «слабкі місця» та коригувати освітній процес із врахуванням індивідуальних особливостей.

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ШЛЯХИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА

2.1. Методи формування рефлексивної культури у викладачів закладів вищої освіти

Формування рефлексивної культури викладача є складним і багатограним процесом, який потребує використання різноманітних педагогічних інструментів та методик. Серед них особливе місце посідають тренінгові методики, наставництво, портфоліо та педагогічний коучинг, які сприяють розвитку здатності до самоспостереження, самоаналізу та самовдосконалення.

Тренінгові методики відіграють важливу роль у розвитку рефлексивних умінь викладачів. Вони створюють умови для активного залучення педагогів до процесу самопізнання й аналізу власної професійної діяльності. Зокрема тренінги спрямовані на розвиток комунікативної рефлексії, що дозволяє викладачам краще розуміти себе та своїх студентів, а також ефективніше будувати освітній процес [32].

Наставництво є ще одним ефективним засобом формування рефлексивної культури. У процесі наставництва досвідчені педагоги передають свої знання та навички молодшим колегам, сприяючи їх професійному зростанню. Цей процес включає спільне обговорення педагогічних ситуацій, аналіз власних дій та пошук шляхів удосконалення, що стимулює розвиток рефлексивного мислення.

Портфоліо викладача є інструментом, який дозволяє систематизувати та оцінювати професійні досягнення, а також відстежувати динаміку власного розвитку. Ведення портфоліо сприяє усвідомленню сильних і слабких сторін у професійній діяльності, стимулює до саморефлексії та постановки нових цілей.

Педагогічний коучинг виступає формою підтримки та розвитку викладача через індивідуальні консультації та супровід. Коучинг сприяє формуванню рефлексивної культури, оскільки орієнтований на глибоке осмислення

педагогом власних цілей, цінностей та дій. Цей процес допомагає викладачам краще розуміти себе, свої професійні потреби та шляхи їх реалізації.

Отже, використання тренінгових методик, наставництва, портфоліо та педагогічного коучингу є ефективними засобами формування рефлексивної культури викладача. Ці інструменти сприяють розвитку здатності до самопостереження, аналізу та вдосконалення професійної діяльності, що є необхідною умовою для забезпечення якості освіти та професійного зростання педагога.

Інтеграція рефлексивних практик в освітній процес викладача закладу вищої освіти є ключовим чинником формування його професійної майстерності, розвитку педагогічної самосвідомості й активного професійного зростання. Цей процес полягає не лише в епізодичному використанні методів самопостереження чи аналізу досвіду, а в створенні стійкої системи внутрішньої педагогічної роботи, в основі якої – постійне осмислення цілей, результатів, мотивів і смислів професійної діяльності.

Рефлексивні практики можуть набувати різних форм у навчальному процесі. До них належать рефлексивне письмо, аналітичні есе, щоденники педагогічного досвіду, участь у методичних семінарах, використання кейс-методів із подальшим самостійним розбором дій, а також впровадження освітнього портфоліо як інструмента самопостереження. Проте їх ефективність визначається не стільки формою, скільки ступенем внутрішньої включеності викладача у процес осмислення власної професійної діяльності.

Згідно з дослідженнями Boud D., Keogh R. та Walker D. [34], рефлексивне навчання є процесом трансформації досвіду через його переосмислення, внаслідок чого виникають нові смисли й моделі дій. Саме тому рефлексивні практики в освітньому процесі сприяють глибшому розумінню не лише змісту викладання, а й особистісного значення професійної діяльності.

У контексті сучасної вищої освіти, де пріоритетними є академічна свобода, педагогіка партнерства та суб'єктна позиція викладача, інтеграція рефлексії

забезпечує перехід до діалогічної моделі навчання. Рефлексивні практики дозволяють вибудувати не авторитарну, а відкриту взаємодію, у якій студент і викладач є рівноправними учасниками освітнього процесу. Це особливо актуально в умовах гуманізації освіти, де головним орієнтиром виступає особистість з її унікальним досвідом, цінностями та здатністю до саморозвитку.

Завдяки інтеграції рефлексії навчальний процес стає простором не лише передачі знань, а й смислотворення. Наприклад, впровадження та системна практика післялекційного самоаналізу дозволяє викладачеві переосмислити ефективність обраних методів, динаміку групової взаємодії, особливості мотивації студентів. Своєю чергою, залучення студентів до рефлексивного обговорення навчальних результатів сприяє розвитку в них відповідальності за власне навчання, критичного мислення та самоусвідомлення.

Варто відзначити, що рефлексивні практики мають накопичувальний ефект: вони поступово змінюють стиль педагогічного мислення, структурують професійну самосвідомість, відкривають викладача до змін та інновацій. Як зазначає українська дослідниця Н. Кузьміна, рефлексія є основою саморегуляції педагога, яка забезпечує його педагогічну стабільність і, водночас, відкритість до нового [Цит.за: 3].

Інтеграція рефлексивних практик у навчальний процес також сприяє відповіді на актуальні виклики сучасної освіти, у тому числі на цифровізацію, гібридне навчання та зростання ролі емоційного інтелекту у викладацькій діяльності. В умовах докорінної зміни освітніх форматів саме рефлексія дозволяє викладачу не втрачати професійну ідентичність і залишатися агентом педагогічної культури.

Таким чином, рефлексивні практики не є додатковим елементом освітнього процесу, а стають його органічною частиною. Вони трансформують викладання на всіх рівнях: від структури курсу до особистісного смислу взаємодії з кожним студентом. Це шлях до зрілої, усвідомленої педагогіки, де головною цінністю є не лише знання, а й глибоке розуміння себе у професії.

2.2. Аналіз освітнього середовища як чинника розвитку рефлексивної культури викладача

У сприятливому академічному середовищі формуються умови, за яких педагог має змогу не лише виконувати свої професійні обов'язки, а й усвідомлювати власний досвід, рефлексувати із приводу якості взаємодії зі студентами, вдосконалювати підходи до навчання. Таке середовище є простором для неперервного розвитку, де саморефлексія викладача набуває сталого характеру, стає інструментом внутрішньої трансформації та професійного зростання.

Провідною ознакою рефлексивного середовища є психологічна безпека – стан, у якому викладач не боїться помилятися, ділитися сумнівами, просити про підтримку. Університетська культура, що підтримує довіру і відкритість, створює умови для виникнення автентичної педагогічної рефлексії. У такому середовищі педагог не приховує слабкі місця у викладанні, а вбачає у них можливості для вдосконалення.

Надзвичайно важливу роль відіграє підтримка з боку колег, що виявляється через неформальні обговорення, обмін досвідом, участь у колегіальних практиках (наприклад рефлексивних клубів чи міжкафедральних дискусіях). Відсутність конкуренції, взаємоповага та бажання зростати разом формують горизонтальні професійні зв'язки, у межах яких рефлексія не ізолює, а об'єднує. На жаль, поки що, про можливість формування такого середовища можна лише помріяти, хіба що в мікромасштабі.

Наставництво і педагогічний коучинг виступають ефективними інструментами активізації саморефлексії. Завдяки супроводу досвідчених фахівців або сертифікованих коучів, викладачі вчаться формулювати власні запити до себе, аналізувати внутрішні бар'єри у викладанні, будувати цілі розвитку й розробляти особисті освітні стратегії.

Сприятливе середовище також повинно забезпечувати доступ до методичних ресурсів, які можуть слугувати підґрунтям для самоаналізу. Це можуть бути анкети самооцінювання, шаблони освітнього портфолію, щоденники рефлексії, тематичні кейси, збірники рефлексивних практик. Університети, що цілеспрямовано розвивають ці ресурси, демонструють високу культуру підтримки викладача як рефлексивного суб'єкта. Не менш значущим є часовий ресурс. Викладачеві потрібен не лише методичний супровід, а й можливість виділити окремий простір для осмислення власної професійної діяльності. В умовах перевантаження й інтенсивної звітності цей ресурс часто ігнорується, проте саме наявність «рефлексивного часу» визначає глибину педагогічного аналізу та його результати. Так, наприклад, Освітній Омбудсмен України критично виступила щодо перевантаженості педагогів різними, не притаманними їхнім професійним обов'язкам, дорученнями, серед яких і ведення корпоративних соцмереж, і участь у покращенні матеріально-технічної бази, і багато іншого [31].

В основі всіх зазначених чинників лежить культура відкритого, етичного, орієнтованого на розвиток діалогу. Вона реалізується через спільні обговорення освітніх викликів, обмін практиками, участь у професійних спільнотах. Освітнє середовище, що культивує діалог, з часом формує у педагогів не лише потребу, а й потребу в рефлексії як природному складнику професійного мислення.

Врешті, важливою є позиція адміністрації закладу вищої освіти, яка або стимулює рефлексивну діяльність через програми підтримки й заохочення, або ж знецінює її, перетворюючи на формальність. Справжня інституційна підтримка проявляється в інтеграції рефлексивних інструментів у систему підвищення кваліфікації, атестаційні процедури, індивідуальні освітні траєкторії викладачів.

Таким чином, розвиток саморефлексії можливий лише за умов наявності сприятливого академічного середовища, що підтримує особистісну залученість, діалогічність, самостійність, орієнтацію на розвиток. Саме в такому середовищі

педагог здатен не лише вдосконалювати свої професійні дії, а й глибше розуміти себе у професії.

Таблиця 2.1

**Характеристики сприятливого для розвитку саморефлексії
академічного середовища**

Компонент середовища	Характеристика / Роль
Психологічна безпека	Відсутність страху перед осудом, відкритість до діалогу, готовність ділитися досвідом і помилками
Підтримка колег	Наявність довірливих горизонтальних зв'язків, зворотний зв'язок без конкуренції
Наставництво та коучинг	Індивідуальна або групова підтримка розвитку рефлексивної здатності через супровід
Доступ до методичних ресурсів	Наявність інструментів для самоаналізу, шаблонів, кейсів, прикладів освітніх рефлексій
Часовий ресурс для осмислення	Можливість виділити час на самоаналіз без тиску «ефективності» чи надмірної звітності
Культура діалогу та обміну досвідом	Публічні обговорення освітніх практик, рефлексивні семінари, міжкафедральні зустрічі
Підтримка адміністрації закладу	Заохочення до рефлексивної діяльності як частини професійного зростання, а не як формальності

У сучасному освітньому середовищі розвиток рефлексивної культури викладача неможливий без активної професійної взаємодії та колегіальності. Ці елементи сприяють формуванню педагогічної рефлексивної спільноти, яка є основою для постійного професійного зростання та вдосконалення освітнього процесу.

Професійна взаємодія передбачає активну співпрацю між викладачами,

обмін досвідом, спільне розв'язання педагогічних завдань та підтримку у впровадженні інноваційних методик. Колегіальність, своєю чергою, базується на взаємній повазі, довірі та спільній відповідальності за результати освітньої діяльності. Такий підхід сприяє створенню сприятливого середовища для рефлексії та професійного розвитку.

Дослідження показують, що колегіальна взаємодія позитивно впливає на якість викладання та сприяє формуванню спільних цінностей і норм у педагогічному колективі. Зокрема, в рамках професійних навчальних спільнот (Professional learning community, PLC) [48] викладачі мають змогу обговорювати реальні та інноваційні педагогічні практики, аналізувати результати навчання та спільно розробляти стратегії вдосконалення освітнього процесу.

Педагогічна рефлексивна спільнота – це група викладачів, об'єднаних спільними цінностями, цілями та прагненням до постійного професійного зростання через рефлексію та взаємодію. У такій спільноті викладачі обмінюються досвідом, аналізують власну практику, отримують зворотний зв'язок та підтримку від колег. Це сприяє глибшому розумінню власної педагогічної діяльності та стимулює до впровадження змін, спрямованих на покращення якості освіти.

Формування педагогічної рефлексивної спільноти передбачає створення умов для відкритого діалогу, взаємної підтримки та спільного навчання. Це може включати регулярні зустрічі, семінари, тренінги, спільні проекти та інші форми професійної взаємодії, які сприяють розвитку рефлексивної культури викладачів.

Розвиток педагогічної рефлексивної спільноти можна представити у вигляді етапів (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Етапи розвитку педагогічної рефлексивної спільноти

Етап	Зміст етапу
Ініціація	Створення умов для відкритого діалогу та обміну досвідом між викладачами.
Формалізація	Визначення спільних цілей, цінностей та принципів взаємодії.
Інтеграція	Впровадження спільно розроблених підходів у педагогічну практику.
Рефлексія	Аналіз результатів спільної діяльності, обговорення досягнень, формування нових стратегій.

Ця модель сприяє розумінню механізмів створення динамічного та підтримуючого середовища, де кожен викладач може професійно зростати через спільну рефлексію та взаємодію.

Таким чином, професійна взаємодія, колегіальність та участь у педагогічній рефлексивній спільноті є невід’ємними складовими формування рефлексивної культури викладача. Вони забезпечують умови для постійного самовдосконалення, адаптації до змін та підвищення якості освітнього процесу. Формування та розвиток таких спільнот сприяє створенню сприятливого академічного середовища, що підтримує професійний розвиток викладачів та покращує результати навчання студентів.

2.3. Педагогічні умови та інноваційні підходи до розвитку рефлексивної культури викладача у процесі магістерської підготовки

Концепції рефлексивної практики в професійній діяльності (наприклад, Schön, Mezirow, Boud et al.) припускають, що рефлексія часто буває поверхневою, якщо для неї відсутня організаційно-педагогічна підтримка. У

контексті вищої освіти у спеціальності педагогіка чи викладання важливо створити умови, у яких рефлексія стає не епізодичною практикою, а системним компонентом професійного розвитку.

Один із таких підходів – концепція reflection literacy (літературної здатності до рефлексії), яка розглядає рефлексію як рівні (індивідуальний, груповий, інституційний) та як навичку, яку треба розвивати через відповідні умови [36].

Також дослідження «Teaching of reflection in higher education: a narrative review» [62] вказує, що для розвитку рефлексивної практики важливими є такі умови, як час, структуровані завдання, підтримка викладачів-менторів, а також інтеграція рефлексії у формальні освітні програми (наприклад, у робочі програми навчальних дисциплін, силабуси).

Отже, педагогічні умови повинні включати:

- час і простір для рефлексії як частину навчального плану (не як додаток),
- супровід і менторство – зовнішня підтримка,
- дидактична інфраструктура: інструменти (журнали, електронні платформи, кейси),
- культура взаємної довіри й діалогу в групі,
- зв'язок дослідницької / наукової діяльності з рефлексивною компетентністю.

У зарубіжній практиці й дослідженнях визнані та знайшли своє застосування такі практики, які можуть бути адаптовані до магістерської підготовки викладачів.

1. Електронні рефлексивні щоденники / блоги / цифрові платформи

Використання цифрових платформ для ведення щоденників або блогів стимулює регулярність рефлексії, дає можливість вербалізувати думки в безпечному режимі, а також полегшує зворотний зв'язок від викладача-

наставника чи колег. Наприклад, систематичний огляд досліджень показує, що рефлексивне письмо як практика значно підсилює саморефлексію й критичне мислення [68].

Електронні інструменти також дають можливість аналітики (наприклад, відстеження часу, частоти, глибини записів), що відкриває шлях до змішаних форм зворотного зв'язку (людський + аналітика) [73].

2. Метод «reflecting team» як засіб групової рефлексії

Метод «reflecting team» – структуроване групове обговорення критичних випадків у викладанні за участю спостерігачів, які потім обговорюють почуте й пропонують інтерпретації – є одним із прикладів інновацій, що стимулює поглиблену колективну рефлексію. У останньому дослідженні цей метод апробовано як засіб підсилення колективної рефлексії викладачів у вищій освіті [44].

3. Підхід «подвійної спіралі» (double helix) – поєднання дослідницької та рефлексивної діяльності

У викладацькій підготовці доцільно інтегрувати не лише навчальні заняття, а й наукову активність: коли магістранти працюють над дослідженнями, вони мають можливість аналізувати власний педагогічний досвід через призму методологічних рішень, дослідницького вибору, етичних аспектів. Ця інтерполяція дозволяє розвивати рефлексію «з середини» – коли практика стає дослідженням, а дослідження – об'єктом рефлексії. У контексті професійної освіти викладачів це підтверджується в роботах С. Kreber [52; 53] та інших (наприклад, аналіз моделей рефлексії у контексті викладання).

4. Використання кейсів, проблемно-ситуаційних епізодів і відеоаналізу

Кейси й проблемні ситуації дають змогу змодельовати конфлікти, суперечності, етичні дилеми, що стимулює необхідність рефлексії. Аналіз відеозаписів власних занять – це потужна техніка, оскільки він «об'єктивізує» ситуацію, відкриває приховані деталі взаємодії. Цей підхід часто згадується в

контексті підготовки викладачів у зарубіжній літературі як ефективний засіб рефлексивного навчання [56].

5. Колективна (спільна) рефлексія, супервізія, менторські групи

Рефлексія у парі чи групі, супервізійні сесії, обговорення кейсів із колегами чи наставниками створюють середовище, де різні погляди «дзеркалять» власну практику. У літературі підкреслюється, що ефективна рефлексія часто має соціальну природу: вона виникає в діалозі, в контексті критичного обміну, а не в ізоляції [62].

6. Навчальні модулі або курси з «рефлексії як навички»

Часто викладачів чи магістрантів просто спонукають «роздумувати», але без методичної підтримки ця практика залишається поверхневою. Якщо в програмі магістратури передбачити спеціальний модуль або курс, присвячений рефлексії – з теорією, інструментами, вправами – це дає основу для свідомого застосування. У огляді про викладання рефлексії саме акцентується, що інструктивне навчання різним типам рефлексії (наприклад зміст, процес, передумова) сприяє підвищенню якості рефлексивної компетентності [53].

Успішність формування рефлексивної культури залежить не від окремого підходу, а від їх інтегрованого поєднання в систему. Наприклад, курс із методикою рефлексії може супроводжуватися електронними журналами, груповою рефлексією (*reflecting team*), кейс-обговоренням і дослідницькою роботою. У такому випадку магістрант не просто отримує знання про рефлексію, а відразу застосовує її, аналізує, модифікує свої підходи й обговорює їх із колегами.

Крім того, ці підходи мають бути підтримані організаційною структурою: передбачення годин у навчальному плані, затвердження таких практик у силлабусі, мотиваційна система (оцінювання рефлексії, заохочення публікацій з самоаналізом), а також підготовка викладачів-менторів, які вміють фасилітувати рефлексію.

Формування рефлексивної культури в магістратурі таким чином стає не просто сукупністю прийомів, а системною інновацією, яка масштабно змінює підхід до професійного розвитку майбутніх викладачів.

Педагогічна рефлексія як компетенція успіху викладача

Сучасна освітня парадигма дедалі більше орієнтується на людину як на найвищу цінність суспільства. Визнання пріоритету особистості стало однією з провідних тенденцій останніх десятиліть і визначило сутність гуманістичної моделі освіти. Це зумовлено необхідністю створення таких умов, які б не лише забезпечували передачу знань та професійних умінь, а й сприяли глибшому розкриттю внутрішнього світу людини, формуванню її здатності до самопізнання, самооцінки, вибору життєвих орієнтирів і шляхів самореалізації. Глобалізаційні процеси, зростання інформаційних потоків, трансформація соціальних і культурних відносин спричиняють особливу потребу у вихованні зрілої, відповідальної, відкритої до змін особистості, яка розуміє не лише світ навколо, але й саму себе у складній системі взаємозв'язків із суспільством.

Традиційна освіта, зосереджена переважно на накопиченні фактологічних знань і формуванні відтворювальних умінь, не завжди відповідає цим потребам. Вона обмежує можливості самостійного мислення, критичного аналізу та творчого пошуку. Сучасний світ вимагає інтегрованого підходу, коли знання розглядаються не як кінцева мета, а як інструмент пізнання і трансформації дійсності. Це означає, що педагогічна діяльність має орієнтуватися на розвиток у студентів здатності мислити системно, аналізувати власний досвід, усвідомлювати особисті мотиви та цінності. Саме на цьому ґрунті формується потреба у розвитку професійної рефлексії викладача.

На різних етапах життя людина здобуває досвід організації власного внутрішнього світу, вчиться поєднувати свободу з відповідальністю, робити вибір на основі моральних і соціальних орієнтирів. Процеси самопізнання і самореалізації супроводжуються становленням здатності до самооцінювання, рефлексії й критичного осмислення власних рішень. Тому сучасна освіта має не

лише надавати знання, а й створювати умови для розвитку внутрішнього потенціалу особистості.

У науковій традиції поняття «рефлексія» має багатовимірне трактування. Етимологічно воно походить від латинського «reflexio» – «повернення назад, відображення». У філософському та психологічному контекстах рефлексію тлумачать як здатність людини звертати увагу на власні думки, почуття, дії, здійснювати самоаналіз і критично переосмислювати досвід. У педагогіці це поняття набуває особливого значення, оскільки без рефлексії викладач не здатний повноцінно розуміти вплив своєї діяльності на студентів, а також удосконалювати професійні стратегії.

У психологічній літературі рефлексію розглядають як базову якість професіонала, що забезпечує ефективність діяльності, адекватність реакцій, здатність до саморозвитку й самореалізації. Завдяки рефлексії педагог вчиться творчо ставитися до своєї професії, знаходити нестандартні рішення, долати труднощі та підвищувати результативність навчального процесу. З іншого боку, рефлексію описують і як сукупність педагогічних умов та впливів, які сприяють формуванню такої здатності. Таким чином, вона поєднує індивідуальний і соціокультурний виміри, будучи одночасно внутрішнім механізмом саморозвитку й зовнішньо організованим процесом.

Аналіз вітчизняного досвіду свідчить, що сучасна педагогічна практика часто позбавлена системного застосування рефлексивних механізмів. Багато викладачів мають обмежені навички самоаналізу власної діяльності, не відчують підтримки у процесі професійного самовдосконалення й залишаються залежними від формальних вимог освітньої системи чи від недостатнього рівня власної педагогічної культури. Це призводить до того, що освітній процес часто зберігає односторонній, репродуктивний характер, а потенціал рефлексії як інструмента розвитку залишається нереалізованим.

Відсутність сформованих рефлексивних практик ускладнює встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та студентами.

Адже рефлексивна свідомість відкриває можливість для справжнього діалогу, де обидві сторони є активними учасниками, а не пасивним «передавачем» і «отримувачем» знань. Розвиток такої свідомості є необхідною умовою гуманізації освіти.

Для фахової підготовки педагогів важливе значення має формування професійної рефлексії, яку можна розглядати одночасно як особистісну якість, як специфічну властивість мислення та як передумову творчої самореалізації й професійної майстерності. Професійна рефлексія передбачає постійне співвіднесення особистісних можливостей і уявлень про професію з її реальними вимогами та викликами. Ці уявлення динамічні: вони змінюються у процесі накопичення досвіду, впливу соціальних чинників і наукового розвитку. Саме завдяки рефлексії педагог здатний узагальнити результати своєї діяльності, визначити нові цілі, скорегувати власний професійний шлях.

У досвідчених педагогів процес рефлексії відбувається постійно й залежить від багатьох чинників: індивідуальних характеристик, рівня особистісної зрілості, професійного досвіду, педагогічної ерудиції, загальної культури. Розвинена здатність до професійної рефлексії допомагає долати протиріччя між складністю сучасних педагогічних завдань і обмеженістю традиційних інструментів їх вирішення.

Педагогічна діяльність сьогодні постає в умовах багатозадачності та швидких змін, що потребують одночасно глибокого теоретичного осмислення і практичних рішень. Рефлексія дозволяє педагогові вийти за межі простого відтворення знань і знайти власні способи їх застосування, інтегруючи наукові підходи з індивідуальним стилем роботи. Вона сприяє формуванню інноваційних стратегій, розвитку творчого пошуку й становленню індивідуального стилю викладання.

Дослідження українських психологів С. Максименка та Т. Щербан [8] показало, що в професійно-педагогічній діяльності рефлексія проявляється у процесі самоаналізу й самооцінки, які педагог здійснює стосовно власної

діяльності та самого себе як її суб'єкта. Це дозволяє ефективно проектувати освітній процес, розробляти цілі навчання й оптимальні шляхи їх досягнення з урахуванням особливостей студентів. У практичній взаємодії зі здобувачами освіти рефлексія допомагає викладачеві адекватно розуміти їхні дії, емоції та способи мислення, що створює передумови для конструктивної комунікації.

Формування рефлексії як професійної якості – це насамперед психологічна проблема, яка вимагає комплексного підходу. Йдеться про розвиток мотивів і потреб самопізнання, оволодіння педагогом методами самоаналізу, формування здатності до ідентифікації та самоприйняття.

Важливою умовою є також подолання внутрішніх бар'єрів, страхів, невпевненості у власних силах. Підвищення рівня самоповаги і самосхвалення створює ґрунт для впевненого розвитку професійної майстерності.

Водночас для педагогічної освіти необхідне системне впровадження рефлексивних практик: ведення щоденників самоаналізу, застосування портфоліо, організація групових обговорень і тренінгів, включення спеціальних курсів, спрямованих на розвиток умінь самоспостереження та аналізу власних дій. У такий спосіб професійна підготовка сприятиме не лише формуванню компетентностей, а й становленню зрілої, відповідальної, рефлексивної особистості педагога.

Рефлексія виступає не як одноразове явище, а як багатокomпонентний процес, який реалізується через сукупність рефлексивних умінь. Тому розвиток рефлексії в освітян слід розглядати як системний процес формування цих умінь у структурних умовах педагогічної діяльності.

У наукових підходах рефлексивні уміння педагога розглядаються як складні когнітивні та метакогнітивні навички, що дозволяють аналізувати власну педагогічну практику, коригувати її та інтегрувати теорію й досвід. Так, у педагогічній літературі відзначається, що «вчителі залучаються до рефлексивного навчання, коли аналізують свої основні переконання щодо викладання та навчання, а також узгодженість цих переконань з реальною

практикою в класі» [67]. Інше джерело підкреслює, що «роздумування з метою аналізу викладання дає змогу не просто оцінити результати, але поставити під сумнів власні припущення й принципи дії» [77].

Різні дослідники виділяють широкий набір ключових рефлексивних умінь, які варто формувати у педагога впродовж його професійного шляху. До них належать уміння виявляти педагогічні проблеми, формулювати завдання, аналізувати кожен педагогічний крок і мислити стратегічно чи гіпотетично. Наприклад, уміння «робити предметом аналізу кожний педагогічний крок» відображає прагнення педагога не просто виконувати дії, а усвідомлювати їхню логіку й ефективність. У своїй прагматичній частині педагог має конкретизувати і структурувати проблему – трансформувати емпіричні моменти в об'єкт рефлексії, і розширити межі практики, тобто вийти за рамки стандартного досвіду, щоб побачити нові проблеми і контексти. Уміння знаходити альтернативні шляхи (включаючи мислення гіпотезами і версіями) та мислити тактично, пристосовуючись до ситуації, – усе це є ознаками гнучкості й творчості, притаманною рефлексивному педагогу. Окрім цього, педагог має вміти працювати у режимі паралельних цілей, створювати простір для педагогічного маневру за умови обмеженого часу, використовувати теорії як ресурс для осмислення свого досвіду, поєднувати найкращі зразки практики з власними підходами, комбінувати теорію з практикою та здійснювати об'єктивне, неупереджене оцінювання педагогічних явищ.

Сукупність цих умінь можна розглядати як певну рефлексивну технологію – упорядковану систему інструментів і прийомів, що допомагають вдосконалювати професійний досвід педагога. Але сама технологія не виникає спонтанно: її формування залежить від цілого комплексу педагогічних умов.

По-перше, важливо створити структури підтримки та супроводу рефлексивної практики. Це може бути менторство, фасилітація рефлексивних сесій, супервізія, обговорення випадків з колегами. У педагогічних джерелах визнається, що «рефлексивні практики в освіті широко пропагуються та стали

важливими компонентами професійних оглядів» [56], тобто рефлексія не лише індивідуальна лабораторія розвитку, а й елемент системи професійного розвитку.

По-друге, слід інтегрувати рефлексію у формальні академічні структури – у курси, силлабуси, освітні програми, навчальні модулі. Вона має бути не надбудовою, а складовою самої професійної підготовки. Наприклад, практика ведення рефлексивних журналів або щоденників із навідними запитаннями (промптами) зарекомендувала себе як ефективний інструмент (наприклад, в експерименті з новими викладачами: щотижневі напівструктуровані рефлексивні щоденники) [55]. Такий підхід дозволяє педагогам поетапно збільшувати глибину рефлексії й інтегрувати її у свою щоденну діяльність.

Третя умова – надати час і можливість для рефлексії. Без адекватного тимчасового ресурсу рефлексія ризикує залишитися поверхневою. Як зазначається у посібниках із розвитку педагогічної практики, «виділення часу на обмірковування й аналіз вашої педагогічної практики допомагає вам визначити більше, ніж просто те, що спрацювало, а що ні» [77]. Інша інструкція наголошує: «Рефлексивне навчання передбачає перевірку власних переконань щодо викладання та навчання, а також їхню відповідність реальній практиці в класі до, під час та після викладання курсу» [67].

Четверта умова – створення атмосфери довіри й відкритості всередині освітньої спільноти. Для глибокої рефлексії потрібні міжособистісний діалог, готовність ділитися невдачами, обговорювати «тонкі» аспекти діяльності, ставити під сумнів власні припущення. Це обумовлює, що педагогам важливо мати безпечний простір, де критика не перетворюється на осуд, а роздуми – на розвиток.

П'ята умова – наявність інструментів підтримки рефлексії: протоколи, чек-лісти, рубрики, шаблони, рефлексивні записи, портфоліо та мультимедійні засоби (відеоаналіз, цифрові платформи). Наприклад, відео як матеріал рефлексії (video-based reflection) дає змогу педагогу переглянути деталі

взаємодії, що залишилися непоміченими у пам'яті, і провести об'єктивніший аналіз.

Шоста умова – поступове ускладнення й розвиток умінь у структурі навчання: рефлексія має поступово переходити від описового рівня через аналітичний до критичного, із залученням метарефлексії. Цей поступ повинен супроводжуватися зростанням вимог і підтримкою.

Насамкінець, варто підкреслити: педагогічна рефлексія не виникає як стихійне уміння – вона формується в системі умотивованих практик, підтримки, інструментів і часу. Лише коли всі зазначені умови реалізовані, рефлексивна технологія може стати органічною частиною професійної ідентичності педагога.

У професійній підготовці та підвищенні кваліфікації педагогів особливе місце займає діяльність методичних об'єднань, де створюються умови для формування і розвитку рефлексивних умінь. Саме в цьому середовищі викладачі мають змогу осмислювати власний досвід, порівнювати його з досвідом колег та апробувати нові підходи.

Традиційні методичні форми, зокрема семінари-практикуми, семінари-брифінги чи засідання методичних об'єднань, забезпечують учителям простір для аналізу педагогічних ситуацій, обговорення типових труднощів і шляхів їх подолання. Такі формати сприяють тому, що педагоги не лише засвоюють нові знання, а й вчаться критично оцінювати власні професійні дії, розпізнавати помилки та шукати шляхи вдосконалення.

Водночас сучасна педагогіка все частіше звертається й до нетрадиційних методичних заходів, які мають виразно практичний і інтерактивний характер. Так, тренінги орієнтовані на моделювання конкретних професійних ситуацій, що дозволяє вчителям випробувати різні стратегії поведінки та відразу отримати зворотний зв'язок. Коучинг забезпечує індивідуалізований підхід: педагог у співпраці з наставником аналізує власні дії, формулює особисті цілі й поступово відстежує прогрес у їх досягненні. Дебати як форма методичної

роботи активізують критичне мислення, оскільки змушують педагогів аргументовано відстоювати різні позиції, бачити ситуацію з протилежних точок зору та шукати переконливі способи доведення. Фестивалі діяльнісної педагогіки, де презентуються авторські напрацювання й кращі освітні практики, створюють умови для обміну досвідом і водночас стимулюють учасників до саморефлексії та оцінки власної інноваційної спроможності.

Окремо слід відзначити ефективність інтерактивних ігор та вправ як засобів розвитку рефлексивних умінь. Їхня сила полягає у створенні ситуацій занурення, де педагог виступає одночасно й учасником, і аналітиком подій. Наприклад, рольові ігри дозволяють приміряти на себе різні ролі – учня, викладача, спостерігача, – що розкриває багатогранність педагогічної взаємодії. Ділові ігри імітують реальні ситуації управління класом чи вирішення конфліктів, спонукаючи педагогів оцінювати власні рішення, бачити їхні сильні та слабкі сторони. Рефлексивні вправи на кшталт «Щоденника педагога» або «Кола зворотного зв'язку» допомагають учителям структурувати свої враження, виокремлювати ключові проблеми та планувати подальші кроки.

Таким чином, різні форми методичної роботи, від традиційних семінарів до інтерактивних тренінгів та ігор, створюють багатовимірне поле для становлення рефлексивної компетентності педагога. Важливо, що всі ці форми мають бути не формальною діяльністю, а простором для відкритого діалогу, партнерства і пошуку нових педагогічних сенсів. Саме тоді рефлексія стає не епізодичною дією, а постійною складовою професійного розвитку педагога.

Формування рефлексивних умінь педагогів є можливим лише за умови створення відповідних педагогічних умов, які спрямовують і підтримують цей процес. Насамперед йдеться про організацію спеціально продуманих форм рефлексивної діяльності, коли викладачеві надається простір і час для аналізу власних дій, визначення сильних і слабких сторін своєї професійної поведінки та усвідомлення шляхів її вдосконалення. Важливим чинником є також наявність рефлексивного середовища, що охоплює не лише матеріальні чи

організаційні ресурси, а й атмосферу довіри, партнерства й відкритого діалогу. Саме в такому середовищі педагог може відчутти безпеку для критичного аналізу власних практик і водночас отримати підтримку від колег.

Не менш значущим є активне залучення міжсуб'єктних відносин, тобто організація такої взаємодії, де вчителі та студенти виступають не як об'єкти впливу, а як рівноправні учасники освітнього процесу. У ситуації справжнього діалогу кожен із них має можливість висловлювати думки, ділитися досвідом, ставити запитання та спільно шукати рішення. Важливим аспектом цього процесу є актуалізація рефлексивності самого педагога, що виявляється у здатності ставити собі критичні запитання, сумніватися у звичних підходах і шукати нові шляхи професійної реалізації.

Значний потенціал має і використання освітніх програм, орієнтованих на розвиток професійної рефлексії. Йдеться не лише про поодинокі тренінги чи майстер-класи, а про системне включення рефлексивних практик у зміст навчання: ведення щоденників, портфоліо, робота з кейсами, відеоаналіз власних занять, групові дискусії чи колегіальне обговорення педагогічних ситуацій. Дослідники підкреслюють, що створення структурованих можливостей для рефлексії підсилює її якість і сприяє переходу від поверхневих описів до глибокого аналізу та критичного переосмислення досвіду [38].

Розвиток рефлексивних умінь дає змогу розв'язати низку ключових завдань професійного становлення педагога. По-перше, це підготовка до духовно-творчої самореалізації, що передбачає здатність відмовитися від шаблонів і стереотипних рішень на користь індивідуальних і креативних підходів. По-друге, це вироблення внутрішньої програми професійних вимог – до себе, до процесу навчання й до результатів освітньої діяльності. Завдяки рефлексії педагог глибше усвідомлює зміст обраної професії, формує критичне ставлення до різних її аспектів, збагачує власний досвід і вдосконалює майстерність. Важливим наслідком цього процесу є також готовність до

інновацій, адже вміння аналізувати власну практику дозволяє сміливіше впроваджувати нові ідеї й адаптуватися до змін.

Зрештою, опанування механізмів саморефлексії стає підґрунтям для розширення професійної компетентності у взаємодії з учнями. Педагог, який навчився аналізувати власні думки, почуття та вчинки, здобуває здатність застосовувати рефлексивні знання у процесі пізнання дітей. Це означає, що він уважніше спостерігає за індивідуальними особливостями учнів, краще розуміє їхні мотиви, потреби й труднощі, а також будує взаємини, засновані на повазі, емпатії та діалозі. Таким чином, педагогічна рефлексія виходить за межі суто особистісної практики і стає потужним інструментом для формування справжнього суб'єкт-суб'єктного освітнього простору.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

3.1. Методологія дослідження

Дослідження рефлексивної компетентності викладача (teacher reflective competence) – це складне завдання, що потребує комбінації кількісних і якісних підходів, а також гібридних методів. Рефлексія не зводиться до поверхневого опису, вона містить когнітивні, емоційні, метарефлексивні компоненти, що робить завдання її діагностики багатовимірним.

У зарубіжній педагогічній літературі наголошується, що критично важливо не просто фіксувати наявність рефлексії, але вимірювати її якість (глибина, широта, самопосилання, обґрунтування) та диспозиції до рефлексивної діяльності (ставлення, переконання щодо рефлексії) [64].

У статті «Learning and assessing competence in reflective practice» [35] автори розглядають приклад інтегрованого онлайн-курсу з рефлексії, де оцінювання здійснюється через поєднання рубрик (Lasater's rubric) і системи зворотного зв'язку, що дозволяє студентам бачити свої прогреси в реальному часі.

У статті «Quality of Reflections on Teaching: Approaches to Its Measurement» запропоновано багатовимірний підхід до вимірювання якості рефлексії: автори виокремлюють п'ять вимірів – *опис, оцінювання, називання альтернатив, обґрунтування та самопосилання*, а також вводять показники глибини й широти рефлексій. Вони вказують, що «структуровані підказки покращили якість відображення» – тобто застосування навідних запитань (промптів) підсилювало показники якості рефлексії [64].

Отже, методики вимірювання рефлексивної компетентності умовно можна класифікувати за такими групами: контент-аналіз вербальних / письмових проявів, використання рубрик та систем балів (scoring rubrics), інтерв'ю та усні наративи (розмовні методики), відеоаналіз і рефлексія на

основі відео, структуровані запитання (наведення стимулів-підказок до рефлексії), опитувальники / шкали самооцінки, змішані методи (mixed methods).

1. Контент-аналіз вербальних/письмових проявів

Це один із провідних підходів у педагогічних дослідженнях рефлексії. Викладач чи магістрант залишає письмові записи: рефлексивні щоденники, журнали, есе з аналізом власного досвіду, відповіді на навідні запитання, або ж коментарі до відеозаписів занять. Потім ці тексти аналізуються за заздалегідь сформованою схемою чи рубрикою.

Зокрема, S. Orakci у дослідженні «Teachers' Reflection and Level of Reflective Thinking» [61] застосовував рефлексивні щоденники та напівструктуровані інтерв'ю, а тексти щоденників аналізував з використанням рамок M. Griffiths та S. Tann [43], а також [74] для кодування рівнів рефлексії (технічний, практичний, критичний). У тексті авторка зазначає, що «вчителі-учасники розмірковували ... на технічному, практичному та критичному рівнях» та реалізували типи рефлексія-в-дії, рефлексія-про-дію та рефлексія-за-дію (reflection-in-action, reflection-on-action та reflection-for-action) [61].

Також дослідження K. Arendt та співавт. Дало змогу просунути вперед у дослідженні проблеми, оскільки ними сформовано багатовимірну шкалу аналізу з кількома підскладами (опис, оцінювання, альтернативи, обґрунтування, відсилання до себе як до джерела тощо) і розглядає співвідношення між глибиною й широтою рефлексії, а також їх зв'язок із ставленням до рефлексії [64]. У цьому підході важливо сформулювати чіткі категорії чи рубрики (levels or descriptors) і забезпечити надійність пояснення (кілька експертів-аналізаторів, взаємне порівняння результатів). Для підвищення якості часто застосовують методи навідних запитань (structured prompts) чи спеціальні інструкції, які спонукають учасника до глибшого мислення.

2. Використання рубрик та систем балів (scoring rubrics)

Метод рубрик – це формалізований інструмент, через який текст (рефлексивний запис) оцінюється за кількома критеріями (наприклад рівень глибини, кількість альтернатив, обґрунтування, самопосилання тощо (за К. Арендт і співавт.)). Рубрики можуть мати шкали (наприклад, 1–4 або 1–5 балів), із описовими якорями/ключовими ознаками (descriptors).

У медичній освіті інструмент REFLECT (Reflection Evaluation for Learners' Enhanced Competencies) модифіковано для оцінювання рефлексивної спроможності інтернів та аспірантів; у дослідженні R.H. Blum та співавт. [57] була перевірена надійність, валідність та узгодженість між оцінками: «Interrater agreement was high ($k = 0.85$) ... ICR for the REFLECT score ... $\alpha = 0.92$ » [57].

У педагогічному контексті аналогічні рубрики можуть бути адаптовані до аналізу рефлексивних щоденників викладача або магістранта. Правильно побудована рубрика дозволяє не лише кодувати окремі фрагменти, але й виводити загальний «бал рефлексивної компетентності».

3. Інтерв'ю та усні наративи (розмовні методики)

Усні інтерв'ю, особливо напівструктуровані чи стимульовані інтерв'ю, часто застосовуються для виявлення глибинних аспектів рефлексивної компетентності – як особистісних уявлень, емоцій, дилем, метарефлексивних моментів. Під час інтерв'ю дослідник може стимулювати респондентів до розгортання думок через запитання: «Чому ви вибрали саме таку інтерпретацію?», «Як це вплинуло на вашу педагогічну позицію?». Комбінування інтерв'ю з аналізом письмових записів дає змогу зіставити вербальний вислів із письмовим відображенням.

У праці Ş. Ораксі [61] використано такий підхід спільно з письмовими щоденниками, що дозволило краще зв'язати інтерпретацію із власне висловлюваннями учасників.

4. Відеоаналіз і рефлексія на основі відео

Один із сильних методів – запис лекцій або занять викладача і подальше спостереження/самоаналіз на основі відео. Цей підхід зменшує обмеження пам'яті, дає можливість деталізованої зупинки моментів взаємодії як матеріал для глибокої рефлексії. Навіть у викладанні технічних дисциплін відеоаналіз дозволяє звернути увагу на невербальні аспекти, структуру заняття, інтервенції у хід заняття.

Хоча конкретні дослідження, що прямо застосовують відеоаналітичні методики у вимірюванні рефлексивної компетентності викладача, в педагогічній літературі менш поширені, багато джерел визнають їх як перспективний інструмент (див. «video-based reflection» як практика) [39]. Наприклад, відеоклуби у педагогічних дослідженнях використовують як каталізатор колективної рефлексії, коли учасники переглядають запис, обговорюють окремі епізоди.

5. Структуровані запитання-prompts (наведення стимулів до рефлексії)

Це доповнення до кожного з основних методів (контент-аналіз, щоденники, інтерв'ю). Навідні запитання (prompts) стимулюють учасника заглиблюватися в аналіз: наприклад, «Які альтернативи я міг би обрати?», «Чим мої припущення вплинули на рішення?», «Які мої упередження проявилися?». У дослідженні К. Arendt та співавт. [64] застосування навідних запитань підсилювало якість рефлексій, оскільки учасники переходили від опису до аналізу альтернатив й обґрунтування. Тож промпти (навідні запитання) виступають як прийом скаффолдингу (опори, підтримки) для рефлексивного мислення і визнаються ефективними.

6. Опитувальники / шкали самооцінки

Хоча рефлексія переважно проявляється в текстах чи усних висловах, деякі дослідження використовують опитувальники (Likert-шкали) для вимірювання диспозицій до рефлексії, уявлень щодо рефлексії або ж оцінювання власної

рефлексивної практики (самозвіту). Хоч цей підхід має обмеження (суб'єктивність, соціальна бажаність тощо), він може служити допоміжним інструментом у змішаному дослідженні.

Наприклад, у статті W. Ho та Y. Lau (2025) «Role of reflective practice and metacognitive awareness» [45] дослідники аналізують зв'язок між метакогнітивною усвідомленістю (metacognitive awareness) та практикою рефлексії, використовуючи опитувальні інструменти для метакогнітивної діяльності.

7. Змішані методи (mixed methods)

Через складність феномену рефлексивної компетентності, чимало дослідницьких проєктів використовують змішані підходи, поєднуючи якісні й кількісні дані. Наприклад: письмові щоденники + рубрика + статистичний аналіз балів + інтерв'ю для уточнення інтерпретацій. Такий підхід дозволяє перевіряти відповідність кількісних балів (за рубриками) глибинним якісним інтерпретаціям.

У сучасних дослідженнях це вважається оптимальним способом зменшити слабкі сторони кожного з методів окремо. Так, K. Arendt та співавт. [64] у своїй роботі показують, що багатовимірні кількісні показники (глибина, широта, самопосилання, обґрунтування) можна зіставляти з особистими висловами під час інтерв'ю та дискусій для глибшої інтерпретації.

Практичні рекомендації з використання методик у дослідженні викладача чи магістранта

1. Комбінування щонайменше двох методів (наприклад, письмовий щоденник + інтерв'ю) для тристоронньої валідації (тріангуляції).
2. Розробка чи адаптація рубрик для кодування текстів з чіткими описами балів, щоби забезпечити системність і надійність оцінювання.
3. Використання навідних запитань (промтів) як інструменту підтримки для учасників, особливо на ранніх етапах дослідження.

4. Робота з інтеркодерами: залучення двох–трьох фахівців для кодування та перевірки узгодженості (оціночна узгодженість).

5. Аудіо- чи відеозапис інтерв'ю або дискусій для детального аналізу аргументації, інтонації, пауз, уточнень.

6. Етап пілотного дослідження для тестування валідності рубрик, розуміння, чи відповідають вони меті – наприклад, учасники виконують рефлексію за заданими промптами, рубрики «пілотуються», інтерв'ю проводяться для уточнення інтерпретацій.

7. Статистична перевірка надійності та валідності (показник Альфа Кронбаха (статистичний коефіцієнт, що вимірює внутрішню узгодженість набору питань (шкали), тобто те, наскільки добре елементи шкали вимірюють один і той самий конструкт) для шкал, коефіцієнти для інтеркодерів, кореляції з іншими показниками) у випадку кількісної обробки.

8. Наявність ретроспективного етапу – наприклад, проводити повторні записи через певний період (через семестр чи рік) для вивчення динаміки розвитку рефлексивної компетентності.

Методики дослідження рефлексивної компетентності викладача охоплюють широкий спектр інструментів: від аналізу письмових текстів і інтерв'ю до рубрик, відеоаналізу, навідних запитань і опитувань. Кожен із цих інструментів має сильні й слабкі сторони, тому найбільш ефективним є змішаний підхід із якісно-кількісною інтеграцією. Успіх дослідження залежить від ретельно продуманого дизайну, вибору відповідних рубрик, включення інтеркодерів, а також обережного тлумачення підсумків із врахуванням контексту.

3.2. Результати дослідження

Нами обрано проведення дослідження шляхом анкетування. Для цього самостійно (на основі аналізу наукових джерел) укладено анкету, що містить як відкриті, так і закриті відповіді (*див. Додаток А*).

Анкета «Визначення рівня рефлексивної компетентності викладачів закладів вищої освіти» розроблена для комплексного вивчення схильності до рефлексії, практик рефлексивної діяльності та самооцінки педагогами власної професійної рефлексії. Вона дозволяє встановити рівень розвитку рефлексивних умінь, а також простежити їх залежність від вікових особливостей і стажу роботи у сфері вищої освіти.

Інструмент складається з **п'яти блоків**.

1. **Соціально-демографічний блок** (4 запитання) фіксує стать, вік, педагогічний стаж та науковий статус респондента. Ці дані забезпечують можливість подальшого порівняльного аналізу залежно від вікової категорії та професійного досвіду.

2. **Блок «Схильність до рефлексії»** (5 тверджень) адаптований на основі відомих опитувальників [41; 42]. Він спрямований на діагностику індивідуальної схильності викладачів до аналізу власних думок, почуттів і дій. Відповіді подаються за п'ятибальною шкалою Лайкерта («повністю не згоден» – «повністю згоден»).

3. **Блок «Практики професійної рефлексії»** (5 тверджень) вимірює частоту використання викладачами різних рефлексивних стратегій у щоденній діяльності: ведення записів, післязанятійного аналізу, колегіального обговорення, роботи з відгуками студентів, звернення до наукової літератури. Шкала відповідей – від 1 («ніколи») до 5 («завжди»).

4. **Блок «Самооцінка рефлексивної компетентності»** (5 тверджень) дозволяє оцінити здатність викладачів ідентифікувати власні сильні та слабкі сторони, критично ставитися до методів викладання, адаптуватися до нових умов, бути відкритими до інновацій і усвідомлювати роль самоаналізу у професійному розвитку. Оцінювання здійснюється за шкалою від 1 («зовсім не властиво») до 5 («дуже властиво»).

5. **Відкрите запитання** («Опишіть ситуацію з Вашої практики, коли самоаналіз допоміг Вам змінити підхід до викладання чи взаємодії зі

студентами») дає можливість респондентам розкрити власний досвід у якісному вимірі та конкретизувати зміст рефлексивних практик.

Усього анкета містить 20 запитань (15 закритих та 1 відкрите, решта – демографічні). Вона поєднує кількісні та якісні показники, що робить можливим застосування змішаних методів аналізу.

Обробка результатів

Підрахунок здійснюється за сумарними балами у блоках II–IV (мінімум 15, максимум 75).

- **Низький рівень** (15–34 бали) свідчить про слабку вираженість рефлексивної компетентності та потребу у розвитку базових навичок самоаналізу.
- **Середній рівень** (35–55 балів) відображає наявність епізодичних рефлексивних практик і потенціал до їх посилення.
- **Високий рівень** (56–75 балів) засвідчує сформовану рефлексивну компетентність, системність самоаналізу та відкритість до інновацій.

Результати додатково аналізуються у розрізі вікових і стажових груп, що дозволяє виявити вікову динаміку розвитку рефлексивної компетентності.

Таким чином, запропонована анкета є валідним інструментом емпіричного дослідження, який поєднує стандартизовані шкали із можливістю якісного аналізу відкритих відповідей. Вона дає змогу не лише кількісно оцінити рівень рефлексивної компетентності викладачів університету, а й виявити особливості прояву рефлексії у різних вікових та професійних категоріях.

У дослідженні взяв участь 21 респондент: 15 магістрантів спеціальності «Освітні, педагогічні науки» та 6 викладачів університету – професор (54 роки), чотири доценти (66, 53, 33 і 30 років) та старший викладач, кандидат наук (41 рік). Така вибірка дозволила здійснити порівняльний аналіз рівня рефлексивної компетентності серед майбутніх викладачів і практикуючих науково-педагогічних працівників різного віку та статусу.

Магістранти переважно продемонстрували середній рівень рефлексивної компетентності. Вони виявляють схильність до самоаналізу й прагнуть осмислювати власний досвід, проте застосовують ці практики переважно епізодично. Найвищі оцінки магістранти дали твердженням, пов'язаним із поверненням до минулих подій для оцінки рішень та з усвідомленням помилок як джерела розвитку. Водночас практики системного характеру – ведення щоденників, письмові нотатки, звернення до наукових джерел – використовуються ними рідко. Це свідчить про потребу педагогічного супроводу у формуванні рефлексивних умінь та інтеграції рефлексії у навчальні програми.

Серед викладачів усі учасники анкетування продемонстрували вищі показники, ніж магістранти, але зі значними відмінностями залежно від віку та досвіду.

Професор (54 роки) виявив високий рівень рефлексивної компетентності, особливо у сферах системного самоаналізу та відкритості до інновацій. Це підтверджує тезу D. Schön [71] про зв'язок професійної зрілості з розвиненою рефлексивною культурою.

Доцент (66 років) має стабільні навички самоаналізу, але меншою мірою орієнтований на інноваційні підходи. Його відповіді відображають збереження традиційних методів рефлексії, що відповідає даним про вікову інерційність у зміні педагогічних стратегій.

Доцент (53 роки) продемонстрував схожі тенденції: глибока рефлексія власних дій поєднується з обережним ставленням до нововведень, акцент робиться на вдосконаленні вже освоєних методів.

Доценти (33 і 30 років) вирізняються високою відкритістю до інновацій та використанням сучасних інструментів рефлексії. Їхні відповіді вказують на активне поєднання цифрових практик (онлайн-щоденники, портфоліо, інтерактивні платформи) із традиційним самоаналізом, що узгоджується з

висновками D.Boud [34] про нові форми педагогічної рефлексії у молодих викладачів.

Старший викладач (41 рік) посів проміжну позицію. Його відповіді свідчать про орієнтацію на групову й колегіальну рефлексію, що є важливим елементом розвитку професійної культури.

Узагальнення даних дозволяє виявити низку тенденцій:

Магістранти мають потенціал до розвитку рефлексії, але ще не виробили стійких професійних практик.

Викладачі старшого покоління відзначаються стабільністю й ґрунтовністю аналізу, однак меншою відкритістю до інновацій.

Молодші викладачі активно поєднують класичні та сучасні інструменти самоаналізу, виявляючи найбільший потенціал для модернізації рефлексивної культури.

Результати дослідження підтверджують, що розвиток рефлексивної компетентності залежить від віку та професійного стажу. Якщо у магістрантів вона перебуває на етапі становлення, то у викладачів – на рівні професійної зрілості, але з різними моделями реалізації: від традиційної та консервативної до інноваційної та гнучкої. Це засвідчує потребу у створенні цілісних педагогічних умов, які б забезпечували формування системної рефлексії як у майбутніх, так і в нинішніх викладачів.

Таблиця 3.1

Рівні сформованості рефлексивної компетентності у магістрантів та викладачів ЗВО

Категорія респондентів	Кількість осіб	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Магістранти ОП «Освітні, педагогічні науки»	15	4 (27%)	9 (60%)	2 (13%)
Викладачі (усього)	6	4 (67%)	2 (33%)	–

Категорія респондентів	Кількість осіб	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
– Професор (54 роки)	1	високий	–	–
– Доцент (66 років)	1	високий	–	–
– Доцент (53 роки)	1	високий	–	–
– Доцент (33 роки)	1	–	середній	–
– Доцент (30 років)	1	–	середній	–
– Старший викладач, канд. наук (41 рік)	1	високий	–	–

Більшість магістрантів (60%) перебувають на середньому рівні розвитку рефлексивної компетентності. Це закономірно для етапу професійної підготовки: у них формується готовність до самоаналізу, проте бракує системності й практичних навичок ведення рефлексивної діяльності.

Високий рівень виявили 27% магістрантів, переважно ті, хто має досвід практичної педагогічної діяльності чи схильність до критичного мислення.

Низький рівень (13%) характерний для студентів, які поки не усвідомлюють значення самоаналізу у професійному розвитку.

Серед викладачів переважає високий рівень (67%), особливо у професора та доцентів старшого віку. Це пояснюється наявністю багаторічного досвіду, здатністю до системного осмислення результатів своєї діяльності.

Молодші викладачі (30–33 роки) продемонстрували середній рівень: вони більш відкриті до інновацій, однак їхні рефлексивні практики ще не набули стійкого характеру.

Старший викладач (41 рік) показав високий рівень, наголошуючи на значенні колегіальної рефлексії.

Таким чином, результати підтверджують тенденцію: чим вищий професійний стаж, тим більш сформованою є рефлексивна компетентність, хоча молоді викладачі компенсують менший досвід більшою відкритістю до інновацій.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило комплексно розкрити проблему розвитку рефлексивної культури майбутнього викладача в умовах магістерської підготовки та підтвердило значущість цього феномена як необхідної складової професійної компетентності. Важливим результатом стало уточнення самого поняття «рефлексивна культура», яке у цій роботі визначається не лише як здатність до самоаналізу, а як інтегрована характеристика особистості викладача, що поєднує когнітивні, діяльнісні та ціннісно-сміслові виміри його професійної діяльності. Рефлексивна культура виступає підґрунтям педагогічної майстерності, оскільки дозволяє викладачеві усвідомлювати власні дії, критично їх оцінювати, співвідносити з очікуваннями студентів і соціальними запитами та трансформувати у напрямі підвищення ефективності освітнього процесу.

У межах дослідження було окреслено теоретичні засади проблеми. Аналіз праць класиків педагогічної рефлексії, зокрема Д. Шон, С. Брукфілда, Д. Боуд, Ф. Кортхагена, а також сучасних європейських та українських дослідників дав змогу встановити, що рефлексивна культура є складною динамічною системою, яка розвивається під впливом професійних і особистісних чинників. Було показано, що рефлексія у сфері освіти проходить етапи від поверхневого опису до глибокого критичного й смислового аналізу, і саме вихід на останній рівень забезпечує формування зрілої педагогічної позиції викладача. У роботі вдалося визначити критерії та показники рівня сформованості рефлексивної компетентності, серед яких особливу вагу мають системність і глибина самоаналізу, здатність до усвідомлення власних цінностей і цілей, готовність до змін та інновацій.

Здійснений емпіричний етап дав можливість зіставити особливості розвитку рефлексивної культури у двох групах – магістрантів спеціальності «Освітні, педагогічні науки» та викладачів університету з різним віком і

стажем. Отримані результати показали, що більшість магістрантів перебувають на середньому рівні сформованості рефлексивної компетентності: вони схильні замислюватися над власними діями та аналізувати помилки, проте часто обмежуються поверхневими описами й не завжди систематично ведуть рефлексивні практики. Молодь частіше використовує колективні форми аналізу, наприклад дискусії або зворотний зв'язок від викладачів, тоді як індивідуальні практики – щоденники, портфоліо, відеоаналіз – застосовуються рідше. Це підтверджує тезу про те, що у майбутніх викладачів рефлексивна культура перебуває на стадії становлення й потребує спеціально організованої підтримки.

Викладачі університету виявили вищий рівень рефлексивної компетентності, проте він виявлявся по-різному залежно від вікової групи та професійного статусу. Досвідчені науково-педагогічні працівники, зокрема професор та доценти з великим стажем, продемонстрували здатність до глибокого системного аналізу власної діяльності, проте були більш стримані у впровадженні інновацій. Їхня рефлексія виявлялася у вдосконаленні вже усталених методів і прагненні зберегти сталі педагогічні традиції. Молодші викладачі, навпаки, виявили більшу гнучкість та відкритість до нових ідей, активно використовували цифрові інструменти для самоаналізу, однак їхній досвід рефлексивних практик ще не був достатньо систематизований. Особливу позицію зайняв старший викладач середнього віку, який акцентував увагу на колективних формах рефлексії, що підтверджує значущість командної взаємодії для розвитку професійної культури.

Таким чином, результати дослідження показали, що формування рефлексивної культури залежить як від вікових та професійних чинників, так і від створення належних педагогічних умов у магістратурі. Спеціально організована рефлексивна діяльність, наявність сприятливого середовища, орієнтація на міжсуб'єктні взаємини та впровадження програм, спрямованих на

розвиток професійної рефлексії, сприяють виходу студентів і молодих викладачів на більш високий рівень самоаналізу.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що в ньому було уточнено поняття «рефлексивна культура викладача» та запропоновано модель її розвитку у процесі магістерської підготовки. Вперше у вітчизняному контексті було здійснено порівняльний аналіз рефлексивної компетентності майбутніх і діючих викладачів, що дозволило виявити вікові та професійні відмінності у практиках самоаналізу. Новим є також розроблений діагностичний інструментарій – анкета для вимірювання рівня сформованості рефлексивної компетентності, що враховує як індивідуальні особливості викладачів, так і параметри їхнього професійного досвіду.

Практична значущість роботи визначається можливістю використання отриманих результатів у процесі організації магістерської підготовки майбутніх викладачів, у програмах підвищення кваліфікації та в системі методичної роботи у закладах вищої освіти. Запропоновані рекомендації можуть стати основою для впровадження інтерактивних форм навчання, що стимулюють розвиток рефлексивної культури: тренінгів, коучингових сесій, дебатів, рольових ігор, аналізу педагогічних кейсів. Використання діагностичних матеріалів дозволить здійснювати моніторинг сформованості рефлексивної компетентності та своєчасно вносити корективи в освітній процес.

Підсумовуючи, слід наголосити, що розвиток рефлексивної культури є одним із ключових завдань сучасної педагогічної освіти. Саме від здатності викладача до глибокого самоаналізу залежить його готовність відповідати на виклики сучасності, впроваджувати інновації та формувати у студентів навички критичного мислення й саморозвитку. Проведене дослідження підтвердило, що рефлексивна культура має не лише теоретичну цінність як педагогічний феномен, а й практичну значущість як чинник професійної майстерності, освітньої якості та особистісної зрілості викладача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авксентьева Т., Лісниченко А. Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів як умова їх підготовки до творчої самореалізації в професійній діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2017. V (56), № 128. С. 36–39.
2. Брюховецька О. Роль рефлексії у професійній діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. Vol. 17, no. 2-3. Р. 19–27.
URL: <https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.2> (date of access: 23.09.2025).
3. Волкова Н., Батраченко І. Формування рефлексії магістрантів педагогіки вищої школи у процесі професійної підготовки. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 1 (9). С. 94–101.
URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2015/1/15.pdf>
4. Воронова О. Модель рефлексії в професійній діяльності педагога-вихователя. Актуальні проблеми психології. Т. 7, № 36. С. 113–120.
URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i36/13.pdf>
5. Желанова В. Таксономія типів професійної рефлексії педагога: міждисциплінарний контекст. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2017. № 27. С. 9–14.
6. Карамушка Л.М. Психолого-організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості: монографія / за ред. Л. М. Карамушки. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 278 с.
7. Кондратенко Л.О. Професійна рефлексія як засіб підвищення фахової компетентності педагога та саморозвитку: метод. рек. Суми : НВВ КЗ СОШПО, 2022. 40 с.

8. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя. Ужгород, 1998. 106 с.
9. Мельничук Ю. ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2016. № 2 (4). С. 108–117.
10. Мирончук Н.М. Формування рефлексивно-оцінних умінь готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*. 2018, №4 (11). Р. 48-52.
11. Найдюнов М. Формування рефлексивного управління в організаціях : дисертація доктора психологічних наук. К., 2010. 434 с.
12. Обискалов І. Рефлексія: поняття види, функції, психологічна структура. *Журнал сучасної психології*. 2023. № 4. С. 47–57. URL: <https://journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/3942>
13. Опалюк Т. Л. Формування соціально-рефлексійної компетентності особистості : методичні рекомендації (для викладачів і студентів педагогічних закладів вищої освіти). Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. 136 с.
14. Павелків К. М. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя: сучасні теоретичні підходи. *Наука і освіта*. 2010. № 7. С. 188–191.
15. Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти». *МОН України*. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466>.
16. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки для другого (магістерського) рівня вищої освіти. *МОН України*. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-011-osvitni-pedagogichni-nauki-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti>.

17. Роганова М., Рашидова С., Роганов М. Професійна рефлексія викладача закладу вищої освіти як умова його педагогічної культури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. Т. 1, № 1 (105). URL: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-141-151>
18. Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія / М.Л. Смульсон, П.П. Дітюк, І.Г. Коваленко-Кобилянська, Д.С. Мещеряков, М.М. Назар [та ін.]; за ред. М. Л. Смульсон. К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 180 с.
19. Савченко О. Професійна підготовка вчителя: погляд польського вченого. *Рідна школа*. 2011. № 11. С. 45-47. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_11_13
20. Сас Н. Характеристика професійної рефлексії викладача ВНЗ. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. № 18. С. 315–320. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7733/1/Sas.pdf>
21. Сенчина Н. Модель формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. *Збірник наукових праць*. 2018. Т. 3, № LXXXII. С. 184–190.
22. Сеньовська Н. ПРОФЕСІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ. С. 236–248. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/17189/1/16_Senovska.pdf.
23. Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача вищої школи : монографія / за заг. ред. проф. А. А. Сбруєвої, проф. О. Г. Козлової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 440 с.
24. Третяк О. М., Міщенья О. ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ, ФАХІВЦЯ З ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ. *Інноватика у вихованні*. 2020. Т. 1, № 11. С. 144–152. URL: <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i11.261> (дата звернення: 23.09.2025).

25. Федорова А. Особливості педагогічної рефлексії педагога. Педагогічна майстерність викладача вищої школи. 2017. № 5. С. 191–203. URL: <http://dspace.opu.ua/jspui/bitstream/123456789/6516/1/191-203.pdf>
26. Філіппова Л. В. Професійна рефлексія викладача к вищих навчальних закладах. Наукові записки. 2021. № 145. С. 199–207. URL: <https://doi.org/10.31392/nz-npu-145.2019.22>
27. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.
28. Хозраткулова І. Особливості викладання освітнього компонента «Педагогічні та психологічна рефлексія у процесі саморозвитку педагога під час війни» в умовах післядипломної освіти. *Вересень*. 2023. Т. 1, № 96. URL: <https://doi.org/10.54662/veresen.1.2023.04>
29. ЦЮНЯК О. ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ. *Освітні обрії*. 2024. Т. 57, № 2. С. 81–84. URL: <https://doi.org/10.15330/obrii.57.2.81-84> (дата звернення: 23.09.2025).
30. Шатіло Д. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ. URL: <https://cusu.edu.ua/ua/konferentsii-2014-2015-nr/konferentsiia-24-25-veresnia-2015-roku/sektsiia-6/3863-pedahohichni-umovy-formuvannya-refleksyvnykh-umin-maybutnikh-vchyteliv-u-protsesi-vyvchennya-dystsyplin-pedahohichnoho-tsyklu>.
31. Які обов'язки виконують поза уроками педагогічні працівники ЗЗСО. *Офіційний вебсайт Служби освітнього омбудсмена України*. URL: <https://eo.gov.ua/yaki-obov-iazky-vykonuiut-poza-urokamy-pedahohichni-pratsivnyky-zzso/2025/05/20/>
32. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *Psihologîâ i suspil'stvo*. 2024. Vol. 90, no. 2. P. 63–94. URL: <https://doi.org/10.35774/pis2024.02.063>

33. Beauchamp C., Thomas L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*. 2009. Vol. 39, no. 2. P. 175–189. URL: <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
34. Boud D., Walker D., Keogh R. *Reflection: Turning Experience into Learning*. Taylor & Francis Group, 2015. 172 p.
35. Canniford L. J., Fox-Young S. Learning and assessing competence in reflective practice: Student evaluation of the relative value of aspects of an integrated, interactive reflective practice syllabus. *Collegian*. 2015. Vol. 22, no. 3. P. 291–297. URL: <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2014.04.003> (date of access: 26.09.2025).
36. Chan C. K. Y., Lee K. K. W. Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review*. 2021. Vol. 32. P. 100376. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100376> (date of access: 26.09.2025).
37. Chen Z., Chen R. Exploring the Key Influencing Factors on Teachers' Reflective Practice Skill for Sustainable Learning: A Mixed Methods Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, no. 18. P. 11630. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph191811630> (date of access: 25.09.2025).
38. Common Academic Experiences No One Talks About: Repeated Rejection, Impostor Syndrome, and Burnout / L. M. Jaremka et al. *Perspectives on Psychological Science*. 2020. Vol. 15, no. 3. P. 519–543. URL: <https://doi.org/10.1177/1745691619898848> (date of access: 28.09.2025).
39. Contributors to Wikimedia projects. Video-based reflection - Wikipedia. *Wikipedia, the free encyclopedia*. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Video-based_reflection (date of access: 28.09.2025).

40. Denyshchuk I. Professional reflection of a teacher: conditions of formation and features of development. *Image of the modern pedagogue*. 2022. Vol. 1, no. 5. P. 32–36. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5\(206\)-32-36](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-32-36)
41. Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking / D. Kember et al. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2000. Vol. 25, no. 4. P. 381–395. URL: <https://doi.org/10.1080/713611442> (date of access: 28.09.2025).
42. Grant A. M., Franklin J., Langford P. THE SELF-REFLECTION AND INSIGHT SCALE: A NEW MEASURE OF PRIVATE SELF-CONSCIOUSNESS. *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2002. Vol. 30, no. 8. P. 821–835. URL: <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821> (date of access: 28.09.2025).
43. Griffiths M., Tann S. Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories. *Journal of Education for Teaching*. 1992. Vol. 18, no. 1. P. 69–84. URL: <https://doi.org/10.1080/0260747920180107> (date of access: 26.09.2025).
44. Hansen M., Mendzheritskaya J. Reflecting team – a structured method for peer reflection on challenges in teaching. *Reflective Practice*. 2024. P. 1–14. URL: <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2305887> (date of access: 26.09.2025).
45. Ho W. W. Y., Lau Y. H. Y. Role of reflective practice and metacognitive awareness in the relationship between experiential learning and positive mirror effects: A serial mediation model. *Teaching and Teacher Education*. 2025. Vol. 157. P. 104947. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104947> (date of access: 28.09.2025).
46. HowU Teach self-assessment tool for teachers is piloted at Aalto | Aalto University. *Aalto-yliopisto*. URL: <https://www.aalto.fi/en/oasis-of-radical-wellbeing/howuteach-self-assessment-tool-for-teachers-is-piloted-at-aalto> (date of access: 26.09.2025).
47. Hummes V., Seckel M. J. Advancing teacher reflective competence: integrating lesson study and didactic suitability criteria in training. *Frontiers in*

Education. 2024. Vol. 9. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1331199> (date of access: 25.09.2025).

48. Ikpuri E., Peter G. Professional Learning Communities: A Mechanism for Enhancing Teachers' Professional Agency. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)*. 2024. Vol. 7, no. 1. P. 74–81. URL: <https://www.researchgate.net/publication/377383005> Professional Learning Communities A Mechanism for Enhancing Teachers' Professional Agency

49. Khilko S. The impact of future psychologists' reflexivity on the formation of their ambiguity tolerance. *"Bulletin of Postgraduate Education" (Series «Social and behavioural sciences»)*. 2020. No. 39. P. 97–119. URL: <https://doi.org/10.32405/2522-9931/2522-9958-97-119> (date of access: 23.09.2025).

50. Kolajo Y. Advancing pedagogical excellence through reflective teaching practice and adaptation. *Reflective Practice*. 2025. P. 1–16. URL: <https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2504143> (date of access: 25.09.2025).

51. Korthagen F., Vasalos A. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*. 2005. Vol. 11, no. 1. P. 47–71. URL: <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093> (date of access: 25.09.2025).

52. Kreber C. An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development*. 2004. Vol. 9, no. 1. P. 29–49. URL: <https://doi.org/10.1080/1360144042000296044> (date of access: 26.09.2025).

53. Kreber C. Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. *Higher Education*. 2005. Vol. 50, no. 2. P. 323–359. URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6360-2> (date of access: 26.09.2025).

54. Larrivee B. Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*. 2000. Vol. 1, no. 3. P. 293–307. URL: <https://doi.org/10.1080/713693162> (date of access: 25.09.2025).

55. Liu L., Zhang Y. Enhancing Teachers' Professional Development through Reflective Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*. 2014. Vol. 4, no. 11. URL: <https://doi.org/10.4304/tpls.4.11.2396-2401> (date of access: 28.09.2025).
56. Machost H., Stains M. Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners. *CBE–Life Sciences Education*. 2023. Vol. 22, no. 2. URL: <https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148> (date of access: 25.09.2025).
57. Measuring deliberate reflection in residents: validation and psychometric properties of a measurement tool / R. H. Blum et al. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04536-2> (date of access: 28.09.2025).
58. Mohamed M., Rashid R. A., Alqaryouti M. H. Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234> (date of access: 25.09.2025).
59. Navarro M., Céspedes M. Developing Reflective Competence in Preservice Teachers by Analysing Textbook Lessons: The Case of Proportionality. *MATHEMATICS TEACHING RESEARCH JOURNAL*. 2022. Vol. 14, no. 4. P. 165–191. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1361682.pdf>
60. Oliynyk O. REFLECTION IN THE STRUCTURE OF INNOVATIVE COMPETENCE OF TEACHERS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*. 2024. Vol. 2, no. 55. P. 65–71. URL: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.65-71> (date of access: 23.09.2025).
61. Orakçı Ş. Teachers' Reflection and Level of Reflective Thinking on the Different Dimensions of their teaching practice. *International Journal of Modern Education Studies*. 2021. Vol. 5, no. 1. P. 117. URL: <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2021.88> (date of access: 26.09.2025).

62. Phenwan T. Teaching of reflection in higher education: a narrative review. *MedEdPublish*. 2024. Vol. 14. P. 53. URL: <https://doi.org/10.12688/mep.20389.1> (date of access: 26.09.2025).
63. Profiling teachers' sense of professional identity / E. T. Canrinus et al. *Educational Studies*. 2011. Vol. 37, no. 5. P. 593–608. URL: <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
64. Quality of Reflections on Teaching: Approaches to Its Measurement and Low-Threshold Promotion / K. Arendt et al. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, no. 7. P. 884. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci15070884> (date of access: 26.09.2025).
65. Reflect on your teaching experience: systematic reflection of teaching behaviour and changes in student teachers' self-efficacy for reflection / I. Hußner et al. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01190-8>
66. Reflection on teaching action and student learning / J. Lefebvre et al. *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 134. P. 104305. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104305> (date of access: 25.09.2025).
67. Reflective Teaching. *Poorvu Center for Teaching and Learning*. URL: <https://poorvucenter.yale.edu/teaching/teaching-resource-library/reflective-teaching> (date of access: 28.09.2025).
68. Reinforcing Reflective Practice through Reflective Writing in Higher Education: A Systematic Review / A. Sudirman et al. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2024. Vol. 23, no. 5. P. 454–474. URL: <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.5.24> (date of access: 26.09.2025).
69. Rogge T., Herzig B. Enhancing Pre-Service Teachers' Reflective Competence Through Structured Video Annotation. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, no. 9. P. 1146. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci15091146> (date of access: 25.09.2025).

70. Scholarship of Teaching: A model / K. Trigwell et al. *Higher Education Research & Development*. 2000. Vol. 19, no. 2. P. 155–168. URL: <https://doi.org/10.1080/072943600445628>
71. Schön D. A. *Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Taylor & Francis Group, 2017. 384 p. URL : https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/03/1_x_Donald-A.-Schon-The-Reflective-Practitioner_-How-Professionals-Think-In-Action-Basic-Books-1984_redactedaa_compressed3.pdf
72. Suphasri P., Chinokul S. Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations. *PASAA*. 2021. Vol. 62. P. 236–264. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1334998.pdf>.
73. Suraworachet W., Zhou Q., Cukurova M. Impact of combining human and analytics feedback on students' engagement with, and performance in, reflective writing tasks. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2015. No. 22. URL: <https://arxiv.org/pdf/2211.08222>.
74. Taggart G. L., Wilson A. P. *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 44 Action Strategies*. Sage Publications Co. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc, ISBN: 0 8039 6713 8, cloth: acid-free paper. *Quality Assurance in Education*. 1999. Vol. 7, no. 2. P. 119–120. URL: <https://doi.org/10.1108/qa.1999.7.2.119.1> (date of access: 26.09.2025).
75. Teaching Effectiveness | Reflective Practice | Teaching Guides | Teaching Commons | DePaul University, Chicago. *DePaul University Resources | DePaul University, Chicago*. URL: <https://resources.depaul.edu/teaching-commons/teaching-guides/reflective-practice/Pages/teaching-effectiveness.aspx> (date of access: 26.09.2025).
76. Teaching Excellence Through Mindful Reflection. *Faculty Focus | Higher Ed Teaching & Learning*. URL: <https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/teaching-excellence-through-mindful-reflection/> (date of access: 26.09.2025).

77. The Ultimate Guide to Reflective Practice in Teaching. *IRIS Connect US*. URL: <https://www.irisconnect.com/us/blog/the-ultimate-guide-to-reflective-practice-in-teaching> (date of access: 28.09.2025).
78. Using self-reflection to support higher education teaching / S. Myllykoski-Laine et al. *Reflective Practice*. 2024. P. 1–16. URL: <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2376784> (date of access: 26.09.2025).
79. Yılmaz Ö. Foundations of reflective teaching process: analysis of knowledge and tendencies of prospective science teachers. *Teacher Development*. 2025. P. 1–19. URL: <https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2483279> (date of access: 26.09.2025).
80. Zeichner K. M., Liston D. P. *Reflective Teaching*. Routledge, 2013. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203771136> (date of access: 25.09.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для викладачів університету «Я – викладач і моє відображення»

Мета: дослідження рівня рефлексивної компетентності та виявлення особливостей її прояву залежно від віку і стажу роботи.

Анонімність: усі відповіді є конфіденційними і використовуються лише в узагальненому вигляді для наукових цілей.

I. Соціально-демографічний блок

1. Ваша стать: ____
2. Ваш вік:
 - до 30 років
 - 31–40 років
 - 41–50 років
 - 51–60 років
 - понад 60 років
3. Ваш педагогічний стаж у ЗВО:
 - до 5 років
 - 6–10 років
 - 11–20 років
 - понад 20 років
4. Науковий ступінь / звання (за наявності): ____

II. Схильність до рефлексії (адаптація на основі [41; 42])

Оцініть кожне твердження за шкалою від 1 («повністю не згоден») до 5 («повністю згоден»).

5. Я регулярно замислююся над тим, чому саме я дію певним чином у професійних ситуаціях.
6. Аналіз власних думок і почуттів допомагає мені краще зрозуміти себе як викладача.
7. Я звик(-ла) повертатися до минулих подій, щоб оцінити правильність своїх рішень.
8. У складних обставинах я прагну визначити власні помилки й винести уроки з них.
9. Я вважаю корисним осмислювати власний досвід для подальшого розвитку.

III. Практики професійної рефлексії

Оцініть частоту використання кожної практики за шкалою від 1 («ніколи») до 5 («завжди»).

10. Я веду письмові записи (щоденники, нотатки) щодо власної викладацької діяльності.
11. Після занять я аналізую, що було ефективним, а що потребує вдосконалення.
12. Я регулярно обговорюю професійні ситуації з колегами для отримання іншої точки зору.
13. Використовую відгуки студентів як джерело для вдосконалення власної роботи.
14. Я звертаюся до наукової літератури чи методичних матеріалів, щоб інтерпретувати свій досвід.

IV. Самооцінка рефлексивної компетентності

Вкажіть ступінь згоди за шкалою від 1 («зовсім не властиво») до 5 («дуже властиво»).

15. Я можу чітко визначати власні сильні й слабкі сторони як викладача.
16. Я критично оцінюю методи навчання, які застосовую.
17. Я легко змінюю підхід до викладання, коли ситуація цього потребує.
18. Я відкритий(-а) до впровадження інновацій у навчальний процес.
19. Я усвідомлюю, що професійні успіхи значною мірою залежать від здатності до самоаналізу.

V. Відкрите запитання

20. Опишіть ситуацію з Вашої практики, коли самоаналіз допоміг Вам змінити підхід до викладання чи взаємодії зі студентами.

Обробка результатів

Обчислюється сумарний бал за блоки II–IV.

- **Низький рівень** (20–45 балів) – слабка вираженість рефлексивної компетентності, відсутність системних практик самоаналізу.
- **Середній рівень** (46–70 балів) – епізодичне використання рефлексивних стратегій, потенціал до розвитку.
- **Високий рівень** (71–95 балів) – сформована рефлексивна компетентність, наявність системної роботи над собою.

Для виявлення вікових і стажових відмінностей результати аналізуються у розрізі груп: вік (5 категорій) та стаж роботи (4 категорії).