

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**Формування рефлексивної компетентності  
вчителя початкових класів  
в умовах післядипломної педагогічної освіти  
Кваліфікаційна робота  
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

*Виконала:*

*студентка 6 курсу, 610 групи*

*спеціальності 013 «Початкова освіта»*

**ЖИТАРІЮК АНАСТАСІЯ РУСЛАНІВНА**

*Керівник: канд. пед. наук, доц. Нікула Н.В.*

*До захисту допущено*

*на засіданні кафедри*

*протокол № 6 від 22 листопада 2022 р*

*Зав. кафедрою \_\_\_\_\_ проф. Романюк С.З.*

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>ВСТУП</b>                                                                                                                                                              | 3  |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ</b>                                                                       | 8  |
| 1.1. Формування рефлексивної компетентності вчителя як актуальна проблема освітньої науки та практики                                                                     | 8  |
| 1.2. Аналіз сутності поняття «рефлексивна компетентність вчителя початкових класів»                                                                                       | 18 |
| 1.3. Характеристика структурних компонентів рефлексивної компетентності вчителя початкових класів.                                                                        | 30 |
| Висновки до розділу 1                                                                                                                                                     | 40 |
| <b>РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</b>                                     | 42 |
| 2.1. Констатувальне дослідження стану сформованості рефлексивної компетентності вчителя початкових класів                                                                 | 42 |
| 2.2. Обґрунтування моделі формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в системі післядипломної педагогічної освіти                                   | 53 |
| 2.3. Аналіз змісту формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти                                          | 61 |
| 2.4. Застосування оптимальних організаційних форм та методів формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти | 69 |
| Висновки до розділу 2                                                                                                                                                     | 76 |
| <b>ВИСНОВКИ</b>                                                                                                                                                           | 78 |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>                                                                                                                                         | 82 |
| <b>ДОДАТКИ</b>                                                                                                                                                            | 91 |

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Освітні реформи сьогодні висувають нові вимоги до рівня професійної підготовки та діяльності вчителя початкових класів. Важливого значення надається розкриттю потенціалу кожного вчителя, його самовизначенню, здатності до самопізнання та саморозвитку. Актуалізується потреба розвитку та вдосконалення різних якостей високопрофесійного та конкурентоздатного вчителя, який здатен творчо, якісно й активно працювати в умовах модернізації сучасної системи освіти. Сучасна школа потребує вчителя, який здатен вчасно та гнучко адаптуватись до змін у професійно-педагогічній діяльності, у якого сформована здатність до самопізнання, до глибокого розуміння себе, своїх учнів та навколишніх людей, прагнення до постійного професійно-особистісного самовдосконалення, що у свою чергу вимагає сформованості рефлексивної компетентності. Рефлексія, у наукових джерелах, розглядається як інструмент аналізу, самопізнання власної свідомості та діяльності, усвідомлення себе та того, як інші сприймають його діяльність та особистість задля подальшого саморозвитку та професійного самовдосконалення. Саме тому, проблема розвитку рефлексивної компетентності вчителя сьогодні є актуальною та виступає умовою професійно-особистісного становлення педагога, його самовдосконалення та самореалізації. Важливу роль в цьому процесі відіграє система післядипломної педагогічної освіти, яка орієнтується на професійне вдосконалення вчителів.

Актуальність досліджуваної проблеми підсилюється й тим, що рефлексивна компетентність є однією із ключових компетентностей (трудових функцій) вчителя початкових класів, які зазначені в професійному стандарті вчителя початкових класів (Наказ «Про затвердження професійного стандарту» №2736 від 23.12.2020).

**Стан дослідження проблеми.** Аналізуючи джерельну базу розуміємо, що, питання компетентності вчителя, його самопізнання й саморозвитку сягають сивої давнини, та розкриваються у педагогічних ідеях багатьох педагогів-класиків та сучасних науковців. Питання самовдосконалення та постійного розвитку вчителя розкрито ще в працях відомих педагогів-класиків: А. Дістервега, Я. Коменського, В. Сухомлинського, К. Ушинського, А. Макаренка та ін. Питання професійної компетентності вчителя розкривається у педагогічних дослідженнях багатьох науковців, зокрема: В. Андрущенка, О. Дубасенюк, А. Кузьмінського, Н. Ничкало, Г. Соцької, С. Сисоевої, О. Савченко, Л. Хомич та ін. Поняття «рефлексія» як механізм самосвідомості особистості, що спрямований на самопізнання та саморозвиток розкрито М. Боришевським, В. Семиченком, Г. Костоком, Н. Кузьміною, В. Крутецьким та ін. Окремі аспекти розвитку та формування рефлексії вчителя, як складової її професіоналізму чи професійно-педагогічної культури описано у працях Г. Дегтяр, Т. Палько, О. Цюняк, Т. Федірчик, Т. Яблонської та ін.

Наявність у сучасних науково-педагогічних дослідженнях значної кількості вагомих праць, які розкривають різноманітні аспекти порушеної проблеми, вважаємо що питання формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів є на часі та залишається дискусійним й актуальним. Саме тому, ми обрали таку тему магістерського дослідження: **«Формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти».**

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні системи формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти та емпіричному дослідженні стану її сформованості.

Для досягнення вищезазначеної мети нами сформульовано такі **завдання:**

1. Проаналізувати проблему формування рефлексивної компетентності вчителя в освітній науці та практиці.
2. Розкрити зміст та структуру рефлексивної компетентності вчителя початкових класів.
3. Здійснити констатувальне дослідження стану сформованості рефлексивної компетентності вчителя початкових класів.
4. Теоретично обґрунтувати систему формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

**Об'єкт дослідження** – формування рефлексивної компетентності вчителя.

**Предмет дослідження** – система формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

**Методи дослідження.** Задля досягнення поставленої мети та розв'язання ряду завдань ми використовували комплекс методів науково-педагогічного дослідження, серед яких:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, класифікація, систематизація та узагальнення матеріалів з філософських, психологічних, педагогічних наукових джерел з метою вивчення теоретико-методологічних основ проблеми, яка досліджується;
- *емпіричні*: застосування констатувального дослідження з метою перевірки рівня сформованості рефлексивної компетентності вчителя початкових класів, метод самооцінки, анкетування вчителів;
- *статистичні*: здійснювався кількісний аналіз отриманих числових даних; використовувались математичні методи для узагальнення отриманих відсоткових результатів констатувального експерименту.

**Теоретичне значення дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні наукових поглядів дослідників процесу формування рефлексивної компетентності вчителя; сутнісно-змістовому аналізі поняття «рефлексивна компетентність вчителя початкових класів»; виокремленні та описі діагностичного інструментарію, обґрунтуванні критерій та показників рефлексивної компетентності вчителя початкових класів; розкритті системи формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в розкритті системи формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти; побудові моделі формування рефлексивної компетентності вчителя початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти; аналізі програм формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів, які застосовуються інститутами післядипломної педагогічної освіти; добірці та розкритті комплексу форм та методів, які сприяють формуванню досліджуваного явища у вчителів; підібрано комплекс діагностичних матеріалів (анкети, опитувальники тощо), використання яких допоможе вчителю виявити рівень сформованості власної рефлексивної компетентності, а узагальнені практичні матеріали допоможуть сприяти її розвитку та удосконаленню. Матеріали магістерської роботи можуть бути використані вчителями початкових класів для формування рефлексивної компетентності; також результати наукового дослідження можуть бути корисні студентам, які здобувають вищу педагогічну освіту з метою вдосконалення знань про рефлексивну компетентність та її формування в умовах післядипломної педагогічної освіти.

**Апробація результатів дослідження.** Матеріали магістерського дослідження були обговорені на науково-методологічному семінарі кафедри педагогіки та методики початкової освіти ЧНУ імені Юрія Федьковича.

Окремі аспекти магістерської роботи публіковано у матеріалах студентської наукової конференції ЧНУ (12–14 квітня 2022 року). Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи, 2022. с. 65 – 67.

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

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

#### 1.1 Формування рефлексивної компетентності вчителя як актуальна проблема освітньої науки та практики

Проблема здатності вчителя до рефлексії, його рефлексивна компетентність, самопізнання та саморозвитку вчителя завжди були актуальними та посідали значне місце у педагогічних ідеях педагогів-класиків та наукових дослідженнях сучасної педагогіки. Вивчення цієї проблеми у контексті нашої магістерської роботи вимагає здійснення аналізу наукових джерел та вивчення нормативної освітньої бази України.

Проаналізуємо проблему здатності вчителя до рефлексії, до самопізнання, самоаналізу та саморозвитку на цій основі розглянувши погляди педагогів та наукові теорії українських і зарубіжних науковців.

Ще відомий філософ античності Сократ говорив «Пізнай самого себе і ти пізнаєш весь світ» (Пазенок, 2008). Філософ розглядав самопізнання як складний процес що спрямований на пошук своїх цілей у житті та себе у житті. Шлях до цього пізнання розпочинається з аналізу власних вчинків та способів поведінки, спостереження за собою. Тільки пізнавши себе можна пізнати світ та інших людей і тільки тоді людина може допомагати пізнавати світ іншим. Це безпосередньо стосується і вчителя, адже, тільки пізнавши себе, свою діяльність він зможе пізнати своїх учнів та допомагати пізнавати їм світ, навчати їх, вести у світ знань та науки.

Фундатор педагогічної науки Я. Коменський, описуючи вимоги до особистості та діяльності вчителя виокремлює його високу обізнаність, здатність до аналізу своєї діяльності, потребу у здобутті освіти впродовж усього життя та педагог-класик наголошує на прагненні до саморозвитку та

самовдосконаленні. Я. Коменський поняття рефлексивна компетентність вчителя не називає, однак, описує такі її складові, як володіння педагогічними знаннями та уміннями, потребу в постійному саморозвитку, здатність до самопізнання (Ягупов, 2002).

Описуючи професійні якості вчителя, Й. Песталоцці надає важливого значення здатності аналізувати власну педагогічну діяльність, вміння пізнавати учня з метою розкриття його потенціалу та вдосконалення професійної діяльності вчителя. Також, відомий педагог зазначає, що вчителю необхідно глибоко й досконало знати свій предмет, вміти доступно його пояснити учням, а для цього важливо аналізувати свою діяльність, надавати адекватну та об'єктивну оцінку власній роботі та роботі учнів, що актуалізує потребу формування рефлексивної компетентності вчителів.

У педагогічних ідеях А. Дістервега йде мова про досконале володіння змістом навчальної інформації, методами та формами педагогічної діяльності, які вчитель повинен постійно оновлювати шляхом самоосвіти, а без самопізнання та самоаналізу цього не досягти. Педагогом порушується проблема здійснення самоосвітньої діяльності, критичного аналізу застосованих педагогічних методів, засобів, прийомів які використовує вчитель у процесі фахової діяльності. Виходячи з вищезазначеного можемо говорити про здатність вчителя до рефлексії яка є важливою складовою його рефлексивної компетентності.

Присвячуючи свої праці дослідженню професійної діяльності педагога, Ф. Ніцше стверджує, що вчитель має бути творцем системи ціннісних орієнтацій, мотиватором, досконало володіти ораторським мистецтвом та здатністю до самопізнання та саморозвитку. Зазначені якості відображають особистісну сторону вчителя та його рефлексивної компетентності.

К. Ушинський описує думку про те, що вчитель повинен знати, як та якими шляхами навчати дітей. Відповідно до цієї думки, вчителю необхідно знати методи, засоби, прийоми та принципи організації навчання, що

актуалізує потребу розвитку знань з дисципліни та методики її викладання. К. Ушинський акценту велику увагу на потребі в постійному саморозвитку й самовдосконаленні вчителя шляхом здійснення самопізнання та постійної рефлексії (Дубасенюк, 2013).

Проблема рефлексії, самопізнання та самовдосконалення вчителя порушується й актуалізується в освітніх поглядах відомого педагога - В. Сухомлинського, який велику роль надавав освіченості вчителя, яку слід постійно оновлювати. Значне місце відводиться самій постаті вчителя, його особистості, який у всьому має бути взірцем та зразком для своїх учнів, а запорукою цього є його здатність до рефлексії та самопізнання (Сухомлинська, Савченко, Курило, Бех, 2012).

Проблема формування рефлексивної компетентності вчителя була завжди актуальною в наукових пошуках, зокрема й розглядаючи її в аспекті педагогічної діяльності, де вона носить, професійно зумовлену специфіку і пояснюється наявністю двох суб'єктів діяльності (вчителя та учнів) й активною включеністю в даний вид діяльності інших видів діяльності, що різняться за змістом та спрямованістю. Оскільки у педагогічній діяльності учень виступає одночасно об'єктом педагогічного впливу та суб'єктом пізнавальної діяльності, то вчитель виступає як суб'єкт освітньої діяльності та об'єкт пізнання по відношенню до учня. Тож треба наголосити, що форма, в якій відбувається педагогічна діяльність, є взаємодія та спілкування, а отже й, діяльність, яка пов'язана із пізнанням один одного, аналізом та самоаналізом своєї діяльності та продуктів спільної діяльності, що надає характеру рефлексивності педагогічній діяльності вчителя.

Педагогічна діяльність вчителя належить до класу діяльностей типу «людина-людина», відповідно його професійна рефлексія в такому випадку, як зазначає Н. Пов'якель, характеризується так би мовити «дзеркальністю» взаємовідображення суб'єктів взаємодії та спілкування, самопізнання та пізнання суб'єктами педагогічної діяльності один одного, змістом якого

виступає відтворення та усвідомлення особливостей один одного (Пов'якель, 1998). Відповідно, у педагогічній діяльності особливого значення набуває «міжособистісна» рефлексія між вчителем та учнем.

Б. Ковальов доводячи, що рефлексія носить значний вплив на взаємовідносини педагога та учнів, стиль професійної діяльності, зазначає що формування її є важливим для професійної діяльності, оскільки рефлексія є важливою функцією педагогічної діяльності (Ковальов, 2003).

Вчитель у процесі професійної діяльності породжує у свідомості уявлення про те, що думають про нього і як його оцінюють учні, колеги, батьки. Це суттєво впливає на думку вчителя про самого себе, сприяє формуванню його педагогічної рефлексії, тобто осмислення власної діяльності та своїх дій самопізнання. У дослідженнях С. Васьківської, В. Козієва, Ю. Кулюткіна та Г. Сухобської, С. Максименка, Т. Щербан, Ю. Миславського, А. Реана, йде мова про формування особистісної рефлексії вчителя, яка виступає важливим аспектом його професійно-педагогічної діяльності та істотно впливає на регуляцію педагогічної взаємодії між учасниками освітнього процесу. З точки зору С. Кондратьєвої: «вчитель може критично оцінювати свою поведінку, коригувати її, вдосконалювати свою педагогічну майстерність і розвивати педагогічні здібності, якщо він знає, що про нього думають учні, і якщо ці знання він аналізує» (Фіцула, 2003).

У своїх дослідженнях С. Максименко та Т. Щербан зазначають, що у професійно-педагогічній діяльності рефлексія проявляється у:

- у безпосередній практичній взаємодії вчителя та учнів, коли вчитель прагне зрозуміти та цілеспрямовано регулювати вчинки, дії, почуття й мислительні процеси учнів;
- під час проектування діяльності школярів, коли вчитель фіксує цілі навчання та виховання, конструє шляхи їх досягнення враховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів та можливості їх розвитку;

- у процесі самопізнання, самоаналізу і самооцінювання вчителем власної професійної діяльності й самого себе як її суб'єкта (Максименко, Щербан, 1998, с.26 ).

Виходячи з цього, бачимо, що авторами виокремлено три основні сфери, у яких протікає рефлексія вчителя – інтелектуальну рефлексію, особистісну та міжособистісного спілкування, що є складовими та актуалізує формування рефлексивної компетентності вчителя.

У педагогічній науці та практиці вважається, що рефлексивні процеси наскрізь пронизують професійну діяльність вчителя. Вони являються: «в процесі практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель намагається адекватно розуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття та вчинки учнів; в процесі проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання та конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей учнів і можливостей їх розвитку; в процесі самоаналізу та самооцінки вчителем власної діяльності та самого себе як її суб'єкта» (Повякель, 1998).

В одній зі своїх робіт О.Цюняк значну увагу приділяє поняттю професійно-педагогічної компетентності, та виокремлює один із її компонентів, який вона називає аутопсихологічним (Цюняк, 2015). Автором зазначено, що аутопсихологічна компетентність являє собою обізнаність педагога щодо способів професійного самовдосконалення, знань про сильні та слабкі сторони власної діяльності та особистості. Автор наводячи результати експериментальних досліджень, засвідчує наступний факт: «рефлексивна активність здійснює вплив на рівень сформованості прогностичних вмінь» (Цюняк, 2015). Відповідно це свідчить, що змістом цього компонента професійно-педагогічної компетентності є рефлексія педагога-професіонала, що спрямована на пізнання власної діяльності, досвіду та здібностей.

Досліджуючи професійне вдосконалення вчителя, науковці характеризують цей процес як дискретний, із таким моментами, коли учитель

переосмислює власний досвід, виходячи з нових поставлених суспільством завдань, співвідносить досягнутий рівень із тим, що висвітлено у педагогічній теорії та досвіді інших вчителів. Автором зазначається, що без рефлексивної діяльності досвід роботи вчителя так і залишається лише нагромадженням фактів та знань і нічого не дає для професійного розвитку вчителя. Саме тому, формування рефлексивної компетентності вчителя є важливим для його професіоналізму, саморозвитку та професійного зростання.

З метою виявлення потреби формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів проаналізуємо освітню нормативно-правову базу України.

*Законом України «Про освіту» (2017)* визначено, що вчитель повинен прагнути до системного підвищення власного професійного рівня, педагогічної майстерності та професійної культури, що власне не можливо без самоаналізу, самопізнання та здатності до рефлексії.

*В Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2021, с. 11),* зазначається, що: «вчитель – це особа з високими культурними та моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти» (ЗУ «Про повну загальну середню освіту», 2021). Відповідного до такого тлумачення зазначаємо, що забезпечити власний професійний розвиток впродовж життя, високі результати професійної діяльності зможе лише той вчитель у якого сформована здатність до самопізнання та саморозвитку, здатність до рефлексії, вміння здійснювати самоаналіз та оцінку продуктів власної діяльності, що проявляється в рефлексивній компетентності вчителя.

*Концепцією «Нова українська школа»* зафіксовано, що орієнтація

освітнього процесу та діяльності вчителя спрямовуються на потреби учня, тобто пропонується принцип дитиноцентризму. Відповідно актуалізується потреба здійснювати професійну діяльність вчителя на засадах педагогіки партнерства та співробітництва, вміння розуміти учня, співпереживати з ним, пізнавати його бажання, потреби, інтереси, здатність об'єктивно оцінити, проаналізувати його діяльність та власну, що потребує сформованої рефлексивної компетентності вчителя, яка проявлятиметься відповідно до учня та орієнтована на учня.

Також в Концепції «Нова українська школа» розробниками якої є група професіоналів під керівництвом тогочасного Міністра освіти та науки України Л.Гриневич, визначено наступне: «учитель повинен не просто провести урок – 45 хвилин, а реалізувати його разом з учнями», відповідно, постає потреба, щоб в учителя вмів підібрати ті методи навчання, які будуть доступними та зрозумілими для учнів; відповідні методи активізації пізнавальної діяльності учнів; сучасні технології навчання молодших школярів, тощо. Вищезазначене вимагає глибокого пізнання вчителем своєї діяльності та діяльності учнів, розуміння потреб та психологічних особливостей молодших школярів, з якими працює вчитель, саме це лежить в основі рефлексивної компетентності вчителя.

Однією із 10 ключових компетентностей які розкрито у Концепції «Нова українська школа» є: «Уміння вчитися впродовж життя - здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя (Концепція, 2016, с. 11). Виходячи з цього зазначаємо, що здатність оцінити власні результати, вибрати власну траєкторію розвитку є

складовими рефлексивної компетентності, що актуалізує потребу та формування її як для вчителя, так і для учнів.

Аналізуючи Концепцію нової української школи знаходимо слова: «творчий та відповідальний учитель, який постійно працює над собою» (Концепція НУШ, 2016, с. 16). Виходячи з цього зазначаємо, що лише той вчитель, який усвідомлює себе та оцінює власну діяльність здатен до постійної роботи над собою, до саморозвитку відповідно такий вчитель повинен володіти рефлексивної компетентністю.

У цьому ж документі наголошується що вчитель повинен самостійно здійснювати вибір методичної лінії, навчальної програми, підручників, навчальних посібників, методів та засобів реалізації навчально-виховного процесу в початковій школі (с. 16). Важливо й те, що учителю необхідну орієнтуватися, грамотно та адекватно добирати навчально-методичне забезпечення, використання якого забезпечить якість одержаних результатів навчання. Відповідно, розуміємо, що вчитель повинен вміти аналізувати нормативно-правову базу освіти України, здійснювати аналіз навчальних програм, підручників, посібників, передбачати «реакцію» учнів на підібраний матеріал; бачити їх у роботі з учнями, розуміти чи легко та доступно буде працювати з таким забезпеченням, чи задовольнить це потреби та інтереси учнів тощо. Такі критерії утворюю рефлексивну компетентність вчителя та актуалізують її формування та розвитку безпосередньо на етапі його професійної діяльності.

Керівниками шкіл, які брали участь в розробці Концепції Нової української школи, зазначено що: «діти сьогодні хочуть сучасних, діти сьогодні хочуть креативних, діти сьогодні хочуть учителів, які насамперед розуміють їх» (Концепція НУШ, 2016, с. 17). Щоб вчителю зрозуміти учня, його потреби, бажання, він повинен розвивати у собі здатність до пізнання, емпатії, рефлексії, що синтезується в поняття рефлексивна компетентність.

Важливим нормативним документом, який актуалізує потребу формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів є *Професійний стандарт вчителя початкових класів, який затверджений Наказом Мінекономіки № 2736 від 23.12.2020 р.* В зазначеному документі зафіксовано мету професійної діяльності вчителя, яка полягає в: «організації навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування у них ключових компетентностей та світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих, фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання» (Наказ, 2020, с.1). Як ми бачимо, перед вчителем стоїть надзвичайно важливе завдання, для реалізації якого вчителю самому необхідно володіти загальними та професійними компетентностями, які необхідні для виконання всіх трудових функцій, які виконує вчитель.

Професійним стандартом вчителя початкових класів окрім загальних компетентностей передбачено формування професійних компетентностей, о яких відносять: мовно-комунікативну компетентність, предметно-методичну, інформаційно-цифрову, психологічну, емоційно-етичну, педагогічного партнерства, інклюзивну, здоров'язбережувальну, проектувальну, прогностичну, організаційну, оцінювально-аналітичну, інноваційну, здатність до навчання впродовж життя, рефлексивну (Наказ, 2020, с. 9). Як ми бачимо однією із професійних компетентностей вчителя, які сприяють виконанню трудових функцій є рефлексивна компетентність вчителя. Вона, у аналізованому нами документі, пояснюється як: «здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності і визначати індивідуальні професійні потреби» (Наказ, 2020, с. 9).

Відповідно до Наказу, рефлексивна компетентність вчителя початкових класів проявляється у здатності здійснювати моніторинг своєї педагогічної

діяльності та визначати індивідуальні професійно-педагогічні потреби. Для цього вчитель повинен знати:

- механізми здійснення моніторингу професійної діяльності;
- загальні та професійні компетентності вчителя з метою прагнути їх розвивати; розуміти вимоги до професійної діяльності вчителя враховуючи зміни в освітній політиці та змісті освіти;
- особливості діяльності учнівського колективу та діяльності освітнього закладу в цілому (Наказ, 2020, с. 27).

Також, документом фіксуються уміння та навички вчителя відповідно до сформованої рефлексивної компетентності:

- уміти здійснювати моніторинг власної професійно-педагогічної діяльності;
- визначати відповідність та співставляти власні професійні компетентності з діючими вимогами;
- в процесі власного професійного розвитку враховувати зміни в системі освіти, її законодавчому забезпеченні, в діяльності освітнього закладу та учнівського колективу зокрема (Наказ, 2020, с. 27).

У професійному стандарті зазначається, що вчитель, який володіє рефлексивною компетентністю вміє аналізувати та оцінювати результати власної професійно-педагогічної діяльності, враховуючи результати навчання учнів, моніторингові дослідження, тощо; аналізує рівень власної професійної компетентності та його вплив на результати професійно-педагогічної діяльності. Вчитель, у якого сформована рефлексивна компетентність здатен відстежувати динаміку результатів своєї діяльності відповідно до стратегічних та операційних цілей власного професійного розвитку, враховуючи особливості діяльності освітнього закладу (Наказ, 2020, с. 44). Також, такий вчитель вміє відстежувати зміни в системі освіти, враховує їх проектуючи власний професійний розвиток та професійну

діяльність (Наказ, 2020, с. 44). Витяг з відповідного наказу нами подано в додатку А.

Проаналізувавши професійний стандарт вчителя початкових класів ми бачимо важливість та актуальність формування такої професійної компетентності вчителя як рефлексивна компетентність, яка відіграє важливу роль для професійної діяльності та розвитку вчителя.

Отже, здійснений нами аналіз педагогічних поглядів педагогів-класиків, сучасних педагогів-науковців та нормативно-правової бази освіти України констатуємо потребу вивчення проблеми формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів.

## **1.2. Аналіз сутності поняття**

### **«рефлексивна компетентність вчителя початкових класів»**

З метою здійснення наукового дослідження та розуміння сутності поняття: «рефлексивна компетентність вчителя початкових класів» нами проаналізовано поняття «рефлексія», «компетентність», «рефлексивна компетентність», що дало можливість вивчити цю проблему на міждисциплінарному рівні з точки зору філософії, психології, педагогіки, тощо.

Поняття «рефлексія» сьогодні застосовується в різних науках, зокрема: філософії, психології, фізіології, психології, педагогіки тощо. Відповідно, це призвело до різних визначень і трактувань означеного поняття. Саме тому, перед нами постає завдання проаналізувати це поняття та здійснити його етимологічний аналіз.

Термін «рефлексія» (з лат. reflexio означає звернення назад, відображення) – є формою діяльності цивілізованої, суспільно розвиненої людини, яка спрямована на усвідомлення та осмислення своїх дій та законів. У широкому значенні це поняття розуміють як розмірковування,

самовладання, осмислення, усвідомлення, самоаналіз власної діяльності в системі взаємовідносин зі світом, у якому живе особистість (*Тлумачний словник української мови*, 2012).

Розвиток суспільних взаємовідносин, потреба людської особистості в самопізнання, оцінці та усвідомленні людиною самої себе сприяє посиленню уваги до поняття «рефлексія».

Проаналізуємо поняття «рефлексія» з точки зору *філософської науки*, яке з виникненням означало процес міркування особистості про те, що відбувається в його свідомості. Причому рефлексія розумілась не просто як пізнання або розуміння суб'єктом самого себе, але як з'ясування того, як інші люди знають і розуміють «рефлексуючого», його індивідуальні особливості, емоційні реакції та когнітивні пізнання.

Рефлексія має древню історію, адже вважається, що ще Сократівські діалоги були певним чином організованим актом рефлексії самого Сократа, а його роздуми та Платона про власні переживання й відчуття носили рефлексивний характер (Пазенок, 2005).

У античній філософії саме поняття «рефлексія» не вживався, хоча сам процес здійснювався постійно, оскільки людина спостерігала за собою, своєю діяльністю та прагнула самовдосконалення. У ході такого спостереження і з'явилося розуміння подібне до поняття «рефлексія». Аристотелем у праці «Метафізика» зазначено, що «... розум, у силу причетності своєї до предмета думки, розмірковує про себе, стикаючись і розмірковуючи, отже, те ж саме є розум і те, що розмірковується ним» (Шинкарук, 2002).

Саме поняття «рефлексія» в науковий обіг увів Р. Декарт, який запропонував теорію самосвідомості, яка розуміла і пояснювала свідомість передусім як мислення: «Бути усвідомлюючим – значить мислити і рефлексувати над власним мисленням». Він співставляв рефлексію зі

здатністю особистості зосереджуватися на змісті власних думок, абстрагуючись цим самим від зовнішнього, тілесного (Дегтяр, 2004.)

Дж. Локк зазначав, що першим джерелом досвіду є відчуття людини, другим є її рефлексія, адже досвід висуває лише ті ідеї, які формуються в процесі рефлексії про свої власні внутрішні діяння. З часом поняття «рефлексія» набуває психологічного відтінку та значною мірою відображає поняття «самопізнання».

Рефлексію, як діяльність самопізнання в контексті якої відбувається саморозвиток розглядають Г. Гегель, І. Фіхте, Ф. Шеллінг. Г. Гегель вперше намагався осмислити рефлексію не лише як категорію мислення, але і як емоційно-ціннісне поняття. Якщо, зазначає він, душа – це психіка, що має соціальні зв'язки, а духовність – це вихід за межі кінцевого в нескінченне, то надзвичайно важливою є роль рефлексії в розвитку духовності (Левківський, 2011).

Філософія І. Канта започатковує проблему рефлексивного мислення, яке моделює або створює поняття та образи. У наукових працях І. Канта розглядається психологічна природа рефлексії, де свідомість є її джерелом: «Всі судження і навіть порівняння вимагають рефлексії, тобто виділення тієї здібності пізнання, якій належать дані поняття» (Кучера, Насонова, Дейнека, 2015). Таким чином, І. Канта рефлексія набуває гносеологічної форми та розглядається як форма пізнання, самопізнання тобто є психічним актом; концентрацією свідомості на собі; засобом і формою самопізнання.

Виходячи з трьох рівнів пізнання, філософи стверджують і про три рівні рефлексії: рефлексія над предметним знанням, тобто формування уявлення про чуттєвий предмет (предметом рефлексії є психічні стани, що супроводжують діяльність або виникають в її процесі); рефлексія щодо способів формування уявлень (тобто, предмет рефлексії це уявлення про предмети, представлення їх у вигляді символів, слів, схем тощо); вищий рівень рефлексії (сам процес рефлексії).

У сучасній зарубіжній філософській літературі розглядається проблема рефлексії в аспекті самосвідомості й гуманістичної парадигми. Так, П. Шарденом у праці «Феномен людини» вказується на те, що для вирішення питання про перевагу людини над твариною є лише один засіб – і це рефлексія, тобто: «набута свідомістю здатність зосереджуватися на собі й оволодівати собою як предметом, що володіє своєю специфічною стійкістю і своїм специфічним значенням, – здатність уже не просто пізнавати, а пізнавати себе, не просто знати, а знати, що знаєш» (Опачко, 2016).

У сучасному філософському значенні рефлексія трактується як: «принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення і усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини» (Опачко, 2016).

Слід зазначити, що сьогодні філософами сформульовано соціально-філософські визначення сутності «рефлексія». Її сьогодні розуміють як: «самосвідомість соціальної системи, що є елементом і чинником її розвитку» (М. Рожева); «як інтелект системи, що відбиває не лише саму систему, але і системи, що взаємодіють з нею» (В. Лефевр). Таке бачення рефлексії дозволяє говорити про соціально-педагогічну систему як систему з опорою на рефлексією.

Ґрунтовною є думка і бачення В. Лефевра, який поняття «рефлексія» пояснює, що: «крім здатності стати в позицію спостерігача, дослідника або контролера стосовно своїх дій, своїх думок, у людини є здатність стати в позицію дослідника стосовно іншого персонажу, його дій і думок» (Кучера, Насонова, Дейнека, 2015).

Порушується питання й про рівні рефлексії, В. Лефевр зазначає, що в людини їх може бути стільки, скільки вона може зробити кроків, охоплюючи і відбиваючи на кожному наступному зміст попередньо зроблених. Цікавим

є те, що В. Лефевр виділяє такі ріні: суб'єкт - образ суб'єкта (суб'єкт бачить самого себе) та модель ("образ себе в образі себе", тобто суб'єкт бачить себе, що бачить себе).

Розкривається також поняття «рефлексивна система», яку пояснюють як порядок та функціонування рівнів рефлексії, що є подібна до системи дзеркал, які здатні багаторазово відбивати одне одного (Опачко, 2016).

Отже, у філософській науці рефлексію розглядають як природні процеси, що мають зворотний рух (відображення); людське мислення, яке досліджує себе, здатність мислення пізнавати себе.

У *психологічній науці* феномен «рефлексія» розглядається як процес самопізнання суб'єктом власного внутрішнього світу та психічних процесів. Вона, свого роду, є процесом подвійного або дзеркального взаємовідображення суб'єктами одним одного (Палько, 2015).

Психологи в 30-40 роках ХХ ст., трактують рефлексію в двох напрямках: як рефлексивний аналіз свідомості особистості, що призводить до роз'яснення значень об'єктів ті їх конструювання; рефлексія як розуміння змісту міжособистісного спілкування. Виходячи з цього з рефлексією психологи пов'язують такі процеси: саморозуміння й розуміння іншого; самооцінка та оцінка іншого; самоінтерпретація та інтерпретація іншого.

Психологами розглядається рефлексія як процес самопізнання суб'єктом свого внутрішнього світу, власних психічних процесів, актів та станів, тобто усвідомлення суб'єктом того, як вони в дійсності сприймаються й оцінюються іншими індивідами (Палько, 2015).

Таким чином, рефлексія є не лише знанням та розумінням самого себе, але й усвідомленням та з'ясуванням того, як інші розуміють й сприймають твої особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення.

У психології вважається, що основною ознакою рефлексії є здатність людини усвідомити та пізнати спосіб своєї життєдіяльності, здійснювати постійний аналіз, осмислювати себе та свою діяльність, щодо способів

досягнення бажаного результату. Це треба людині здійснювати постійно, адже постійно змінюються умови дійсності.

У контексті нашого дослідження цікавою є думка Н. Пешкової яка говорить про потребу розвитку рефлексивних здібностей у кожного вчителя, оскільки рефлексія є не просто розумінням самого себе, але і усвідомленням того, як інші знають і розуміють вас, ваші когнітивні уявлення, особистісні характеристики, емоційні реакції (Пасічник, 2017).

Отже, аналіз психологічних джерел дає змогу узагальнити, що рефлексія у психології розглядається як сутність, серцевина людської свідомості (Л. Виготський, І. Семенов та ін.); явище свідомості особистості, зверненням на себе; є компонентом теоретичного мислення (М. Алексєєв, О. Анісімов, та ін.); виступає одиницею розумової дії (В. Давидов); виступає усвідомленням способів і труднощів розумової діяльності (Я. Пономарьов); одночасно є і розумінням, і сприйняттям емоційного стану, дій, світорозуміння іншими людьми конкретного «Я»; є процесом міжособистісного пізнання і взаємодії; виконує функції пізнання (спостереження, розгляд, споглядання, відображення, дослідження); критики (контроль, оцінка, корекція); переосмислення.

Тепер проаналізуємо поняття рефлексія з позиції *педагогічної науки*.

Виходячи з того, що поняття «*рефлексія*» (від лат. reflexio – звернення назад, повертання) як зазначалось вище тлумачиться як роздуми про себе, самоспостереження, бажання усвідомити та зрозуміти свої почуття та вчинки (Гончаренко, 2011, с. 247). Педагогічна рефлексія є процесом самопізнання вчителем себе як фахівця, власного внутрішнього світу, аналіз та самоаналіз власних думок та переживань що пов'язані із професійно-педагогічною діяльністю, це свого роду роздуми про самого себе як особистість; це усвідомлення того, як тебе сприймають та оцінюють колеги, учні, батьки й інші люди (Гочаренко, 2011, с. 248).

Відомий науковець-педагог І. Бех, рефлексію розглядає як спрямування мислення людини на свій внутрішній світ (2003, с. 9). У праці Г. Дегтяр (2005) цей термін пояснюється як важливий компонент у структурі діяльності вчителя, що здійснюється через самопізнання і самоаналіз педагогічних явищ, власної свідомості професійної діяльності (с. 165).

Науковець зазначає, що рефлексія носить важливу місію у розвитку як окремої особистості, так і колективів, соціальних спільнот, тобто, як вчителя, так і учнівський колектив, оскільки: по-перше, рефлексія зумовлює цілісне формування знань про мету, зміст, форми, засоби і методи діяльності; по-друге, дозволяє завжди критично ставитися до себе та своєї діяльності; по-третє, перетворює особистість вчителя на суб'єкт власної активності (Дегтяр, 2005, с. 163).

С. Литвиненко (2013) *педагогічну рефлексію* пов'язує зі здатністю вчителя усвідомлювати та регулювати способи здійснення своєї фахової діяльності та досягнення ефективних результатів професійної діяльності, що свідчить про значний рівень розвитку педагогічної рефлексії (с. 11).

У науково-педагогічній літературі виокремлюють такі рівні рефлексії: 1) педагог оцінює особистісні внутрішні переживання; 2) педагог, намагається зрозуміти внутрішній світ учнів, він цікавиться їх інтересами, бажаннями; 3) педагог орієнтується в тому, як учень сприймає діяльність вчителя, тобто бачить себе очима учнів; 4) вчитель передбачає, розуміє, яким учень хоче бачити вчителя, він добре розуміє дії учня як реакцію на дії вчителя, та цим самим розуміє як учні сприймають та розуміють його (Кремень, Луговий, Ляшенко, Сухомлинська, та ін, 2014).

Згідно з дослідженням С. Литвиненко (2013), рефлексія вчителя виявляється: у його способі взаємодії з учнями (бажання зрозуміти їх почуття, інтереси, вчинки, нахили, здібності тощо); під час проектування діяльності учнів (розробка завдань навчання, шляхів їх досягнення враховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів); у процесі здійснення

самоаналізу, самопізнання й самооцінки вчителем власної діяльності й самого себе як її суб'єкта освітньої діяльності, що взаємодіє з учнями (с. 14).

Педагогічну рефлексію науковці О. Анісімова, І. Княжева, В. Семиченко та ін. розглядають як процес самопізнання та самоаналізу власної фахової діяльності, поведінки, особистісного та професійного досвіду.

Вагомою є думка І. Княжевої (2014), яка вважає, що основною формою прояву чи здійснення рефлексії є самооцінка чи самооцінювання, а результатом – бажання вчителя до саморозвитку (с. 118). Відповідно поняття «саморозвиток», науковці Б. Ананьєва, В. Гриньова, тлумачать як процес самотворення, творчого самовдосконалення, саморуху, здатність бути суб'єктом власного життя засобом самоорганізації, самоусвідомленості та самокерованості.

Як зазначає Т. Бережна, процес саморозвитку особистості вчителя та її якісні особливості багато в чому залежні від уміння особистості правильно оцінити власні потреби, інтереси, можливості в тій чи іншій ситуації.

С педагогічної точки зору важливим складником педагогічної рефлексії є здатність до рефлексії та саморозвитку, яке розуміється як вміння вчителя у процесі професійної діяльності здійснювати самоаналіз, самооцінювання власної діяльності та взаємодії з учнями, визначати шляхи, способи, прогнозувати перспективи саморозвитку й регулювати професійну активність та позитивну динаміку самовдосконалення.

Варто наголосити, що: «здатність до рефлексії та саморозвитку передбачає: вміння здійснювати аналіз та самоаналіз професійно-методичної діяльності; здатність до самооцінювання та самопізнання; критичне ставлення до себе та визнання недоліків своєї діяльності; готовість вчителя до самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення» (Нікула, 2019, с. 89-92).

Для виокремлення педагогічного поняття «рефлексивна компетентність» коротко звернемося до поняття «компетентність», яке у довідкових джерелах визначається як поінформованість, обізнаність (Бусел,

2009, с. 560). Педагогічний словник розглядає «компетентність» як здатність чи готовність особистості до практичної діяльності, до розв'язання конкретних життєвих проблем чи професійних задач, що ґрунтуються на життєвому досвіді, особистісних чи фахових здібностях тощо (Гончаренко, 2000, с. 80).

У словнику методичних термінів «компетентність» тлумачиться як властивості, якості особистості, що визначають її вміння та здатність до виконання діяльності на основі здобутих знань, сформованих умінь та навичок; тоді як поняття «компетенція» розглядають крізь призму конкретних знань, умінь, навичок, як одиниць набутих у процесі навчання (Буссел, 2009).

Сучасна педагогічна наука розглядає поняття «компетентність» з позиції методологічних підходів, зокрема: особистісний підхід пояснює це поняття як інтеграція професійних та особистісних складових; діяльнісний підхід зводить до розуміння його як здатності виконувати певні професійні дії (Глузман, 2011, Федірчик, 2015).

Відповідно у педагогічних дослідження зароджується поняття «педагогічна компетентність» яка досліджувалась В. Бондарем, Н. Глузман, Р. Гуревич, Н. Кузьміною та ін. Так, педагогічну компетентність Н. Кузьміна розглядає як якість особистості вчителя, що дозволяє продуктивно вирішувати освітні завдання (Федірчик, 2015). О. Овчарук описує її як єдність теоретичної та практичної готовності вчителя, що виражається в уміннях здійснювати професійну діяльність (Овчарук, 2004, с. 12).

Н. Глузман досліджує *професійну компетентність* вчителя і розглядає її як: «як інтегративну характеристику, що визначає готовність і здатність особистості розв'язувати професійні задачі з навчання та виховання молодших школярів шляхом реалізації системи ціннісних установок, теоретичних знань, практичних умінь, досвіду професійної діяльності, особистісних якостей, здобутих у процесі навчання» (Глузман, 2011, с. 17).

А. Кузьмінський (2012) зазначає, що підґрунтям професійної компетентності є загальнонаукові фундаментальні компетенції, які визначають здатність та спроможність фахівця виконувати функціональні професійні обов'язки (с. 64), а компетенції які результат навчання у ЗВО складають основу подальшого розвитку професіоналізму вчителя як фахівця; також компетенції визначаються як основа для накопичення досвіду професійної діяльності та соціального життя (Кузьмінський, 2012, с. 63).



**Рис. 1.1. Категорійний апарат поняття «рефлексивна компетентність вчителя»**

Виходячи із вищепроаналізованого термінологічного ряду, можемо встановити логіко-понятійний ланцюг досліджуваного явища: компетентність – професійна компетентність – рефлексивна компетентність вчителя. Аналіз категорійних понять (див рис. 1.1) дають можливість стверджувати, що рефлексивна компетентність вчителя є складовою професійної компетентності вчителя початкових класів та відіграє важливу роль у професійному розвитку вчителя.

З педагогічної точки зору педагогічну рефлексію розглядає Т. Палько (2015, с. 14) це інтегративне особистісне утворення, яке забезпечує процеси

самопізнання, самооцінки та самоаналізу власних знань, умінь, способів поведінки та переживань у процесі професійно-педагогічної діяльності, усвідомлення того, як сприймають, і оцінюють інші суб'єкти освітнього процесу, вибір та оцінка адекватної стратегії професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Г. Дегтяр у своєму науково-педагогічному дослідженні розкриває проблему рефлексивної культури вчителя і пояснює її як: «особистісно інтегративне утворення включає комплекс знань, умінь і здібностей, які реалізуються через спеціальні дії, спрямовані на виявлення, оцінку й узагальнення найбільш істотних ознак педагогічного процесу з метою досягнення його якісних змін, а також професійне та особистісне вдосконалення» (Дегтяр, 2005, с. 78).

Досліджуючи розвиток здатності вчителя до рефлексії Т. Яблонська розуміє її як процес розширення сфери оволодіння прийомами рефлексивної діяльності на основі усвідомленості, стійкості, внутрішнього сприйняття установки на самоосмислення себе як особистості, суб'єкта професійної діяльності, а з іншої сторони, як посилення мотивації до саморозвитку та самоактуалізації. Цей процес, як зазначає автор, включає кількісні та якісні зміни, де кількісними є зростання кількості й різноманітності рефлексивних умінь вчителя, а якісними є утворення якісно нового рівня свідомості, що зумовлює нове самоставлення, самосприйняття та новоутворення у «Я-концепції» (Яблонська, 2000, с. 85).

Сьогодні рефлексивна компетентність вчителя набуває власної специфіки та відмінних рис, що зумовлені особливостями педагогічної діяльності (І. Бех, С. Максименко, О. Савченко, М. Марусинець та ін.). Вона полягає в потребі здійснення постійного рефлексивного аналізу педагогічних ситуацій, розв'язання професійних задач, розуміння власних дій, усвідомлення вчинків інших суб'єктів освітнього процесу з метою вдосконалення освітнього процесу, якості результатів фахової діяльності

вчителя.

Рефлексивну компетентність, О. Поліщук, І. Стеценко, С. Степанов розглядають як професійну якість особистості, яка забезпечує реалізацію рефлексивних здібностей, ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси у педагогічній діяльності, сприяє творчому підходу до її реалізації, що зумовлює досягнення її максимальної ефективності й результативності (Сидорчук, 2016). В Метаєва зазначає, що рефлексивна компетентність є акмеологічним феноменом, який сприяє досягненню найвищих результатів у діяльності (Сидорчук, 2016, с. 28). І. Єліна розкриває рефлексивну компетентність як усвідомлення свого професійного покликання та його успішної реалізації, визнання соціальної значущості результату власної діяльності на основі різнобічного аналізу (Сидорчук, 2016, с. 28).

У наукових дослідженнях Ю. Бабаян та К. Нор рефлексивна компетентність розкривається як інтегративна якість особистості, що характеризує ступінь засвоєної кількості рефлексивної діяльності із застосуванням знань, умінь та навичок професійного досвіду (Сидорчук, 2016, с. 28).

Процес формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів є складним системним процесом закономірних кількісних та якісних змін особистості, що ґрунтуються на прагненні до самопізнання, самоаналізу, оцінки та інтерпретації себе й інших суб'єктів професійної діяльності.

Тож, аналіз наукових поглядів учених, нормативно-правової бази освіти України дає можливість стверджувати, що **рефлексивна компетентність** – інтегративне особистісне й діяльнісне утворення, яке проявляється у здатності вчителя у процесі здійснення самопізнання, самоаналізу та самооцінювання власної професійної діяльності визначити її відповідність нормам, цілям, об'єктивно з'ясувати її продуктивність та результативність, на цій основі визначати шляхи, прогнозувати перспективи саморозвитку та самовдосконалення.

Таким чином, здійснений аналіз сутності поняття рефлексивна компетентність розкриває свою багатоаспектність та потребує розкриття його структурного змісту, що описано в наступному підрозділі.

### **1.3. Характеристика структурних компонентів рефлексивної компетентності вчителя початкових класів**

Для глибокого розуміння сутності рефлексивної компетентності вчителя початкових класів та згідно логіки наукового дослідження вважаємо за необхідне здійснити структурний аналіз досліджуваного явища, визначити його структурні компоненти та проаналізувати їх зміст.

Спершу з'ясуємо сутність ключових понять «структура» та «зміст». «Структура» у довідковій літературі розглядається як: «взаємозв'язок елементів єдиного цілого; побудова та певне послідовне взаєморозміщення частин цілого» (Тлумачний словник, 2009). Поняття «зміст» пояснюється як: «це суть, внутрішня особливість чого-небудь; те, про що говориться, розповідається, те, що описується, досліджується зображується; певні властивості, характерні риси, які відрізняють дане явище, предмет від подібних предметів, явищ» (Буссел, 2009).

З метою виокремлення структури рефлексивної компетентності вчителя початкової школи та розкритті її змісту здійснимо аналіз сучасних науково-педагогічних досліджень у яких описано структурні компоненти рефлексії, рефлексивної культури, здатності вчителя до рефлексії тощо.

Досліджуючи рефлексивну культуру вчителя Г. Дегтяр виокремлює структурні компоненти рефлексивної культури такі як: мотиваційний, когнітивно-процесуальний, особистісний та оцінний, вважає їх взаємопов'язаними, які взаємодіють та утворюють позитивну динаміку. Сутність мотиваційного компонента рефлексивної культури полягає в усвідомленні майбутнім вчителем основних мотивів професійно-педагогічної

діяльності та мотивів поведінки учнів, уміння виділяти позитивні тенденції мотиваційних утворень та співвідносити їх із негативними тенденціями в професійній мотивації вчителя. Когнітивно-процесуальний компонент, згідно автора проявляється у творчій активності педагога щодо одержання нової інформації щодо реалізації педагогічної діяльності, спрямованості на пошук нових нестандартних шляхів вирішення професійних завдань, зміні, переосмисленні, самовдосконаленні та передбачає усвідомлення, саморегуляцію і контроль своїх професійних дій, які виникають під час виконання професійно-педагогічної діяльності на основі розвинених умінь. Особистісний компонент рефлексивної компетентності автор пов'язує з розвитком рефлексивних здібностей педагога, а сутність оцінного компонента полягає в наданні адекватної оцінки власної професійної діяльності та особистості в цілому. Кожен компонент є предметом рефлексивного самоусвідомлення, переосмислення, що призводить до професійного самовдосконалення (Дегтяр, 2004, с. 87).

Т. Яблонська описуючи здатність вчителя до рефлексії розкриває три взаємопов'язані компоненти: інтелектуальний (який вважається психологічною основою рефлексії, де рефлексія є певним рівнем теоретичного узагальнення та передбачає сформованість інтелекту, що виникає на тому чи іншому етапі інтелектуального розвитку особистості, використовує мислительні операції). Наступною складовою є екзистенційно-практичний компонент (полягає у наявності в психологічному досвіді індивіда певного багажу рефлексивний та перцептивних знань і вмінь що усвідомлення власного «Я», адекватного сприйняття й розуміння оточуючих, прийомів самоаналізу, самосприйняття, самоосмислення тощо). Та третім компонентом автор виділяє мотиваційний, який розкривається через готовність вчителя, в основі якої виступає мотивація самопізнання та самоактуалізації (Яблонська, 2000, с.85).

Вивчаючи проблему розвитку рефлексії вчителів в умовах

післядипломної педагогічної освіти Т. Палько обґрунтовує когнітивний, афективно-оцінний та регулятивно-процесуальний компоненти, що обумовлено усвідомленістю, позитивним ставленням та дієвістю самопізнання, самооцінки та самоінтерпретації вчителем себе як професіонала та своєї діяльності (Палько, 2015, с.10).

Під час вивчення процесу формування рефлексивної культури фахівців Н. Сидорчук пропонує такі компоненти: мотиваційно-аксіологічний, який проявляється у здатності вчителя до визначення цілей і завдань освітньої та професійної діяльності; усвідомлення інтересів та суспільного значення професії; мотиваційне ставлення до рефлексії. Змістово-теоретичний компонент розкривається через теоретичні знання про рефлексію, сутність рефлексивної культури, наявності рефлексивних умінь; діяльнісно-креативний розкривається через досвід прояву рефлексії в різних професійних ситуаціях, уміння оцінювати свою позицію в діяльності, співставляти результати з метою тощо (Сидорчук, 2016, с. 56).

Узагальнивши підходи науковців щодо структури досліджуваного явища та враховуючи вимоги до рефлексивної компетентності які прописані в Професійному стандарті вчителя початкових класів виокремлюємо у своєму магістерському дослідженні наступні компоненти рефлексивної компетентності: *особистісно-мотиваційний; когнітивно-діяльнісний; оцінювально-рефлексивний*, що проілюстровано на рис. 1.2. Проаналізуємо зміст кожного з них.



**Рис. 1.2. Структурні компоненти рефлексивної компетентності вчителя початкових класів**

*Особистісно-мотиваційний компонент* являє собою систему потреб та мотивів самопізнання вчителем своєї особистості та власної професійної діяльності, а також бажання постійного саморозвитку і самовдосконалення, що є важливим для професійної діяльності вчителя та її результатів. Вважаємо, що цей компонент є системоутворюючим у формуванні та вдосконаленні рефлексивної компетентності вчителя початкових класів.

Якість виконання професійної діяльності вчителем та якість її результатів, що проявляється в знаннях, уміннях і навичках сформованих у молодших школярів, залежить від потреб учителя у самопізнанні, мотивації до саморозвитку і самовдосконалення, що в свою чергу впливає на активність особистості та досягнення професійних цілей. Вважаємо за необхідне розкрити поняття, які лежать в основі мотиваційно-особистісного компоненту, таких як «мотив», «мотивація», «особистісні якості».

Словник термін «мотив» (з фр. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) тлумачить наступним чином: «спонукальна причина дій і вчинків людини» (Гончаренко, 2011); а поняття мотивація розглядає як: «систему мотивів або

стимулів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» (Гончаренко, 2011).

У довідковій літературі термін «мотив» розуміється як внутрішнє явище, що спонукає особистість до виконання дії; «мотивація» розуміється як комплекс, цілісна система внутрішніх позитивних мотивів, які спрямовані на спонукання людини до конкретної поведінки, діяльності, вчинків (Лук'янова, Аніщенко, 2014, с. 58).

Мотиваційно-особистісний компонент представлений потребами і мотивами самопізнання; бажанням до саморозвитку і самовдосконалення; прагненням вчителя до розвитку педагогічної рефлексії, усвідомлення мотивів власної діяльності; вміння ставити цілі та визначати індивідуальні професійні потреби. Особистісна складова цього компонента відображає і підсилює особистість самого вчителя розкриваючись через сформованість професійно-значущих якостей, які забезпечують його рефлексію та бажання до саморозвитку. Зокрема, це такі якості як: цілеспрямованість, самоорганізованість, самодисципліна, наполегливість, розуміння та повага до особистості дитини, емпатія, терпиме ставлення до думки оточуючих, здатність до самокритики та вміння сприймати критику, активність у професійній діяльності.

**Когнітивно-діяльнісний компонент** рефлексивної компетентності вчителя початкових класів, представлений рефлексивними знаннями та рефлексивними вміннями, які реалізуються у процесі професійної діяльності вчителя. Для виявлення змісту цього компонента проаналізуємо поняття, які лягли в його основу.

Поняття «когнітивний» (від лат. *cognitio* означає «пізнання, вивчення, усвідомлення») словник іншомовних слів подає його як: «акт пізнання або отримання знання; у вузькому значенні використовується в тій області дослідження, де розглядаються такі поняття як знання, вміння, навички» (Тлумачний словник української мови, 2012).

Термін «діяльність» у педагогічному словнику розуміється як: «спосіб буття людини у світі, здатність її вносити зміни в дійсність» (Гончаренко, 2011). Психологи розглядають діяльність як особливу форму активності людини, яка регулюється свідомістю та одночасно породжує свідомість. Діяльність перетворює дійсність та внутрішній світ людини, змістом якої є зміна та трансформація навколишнього середовища на основі засвоєння і розвитку різних способів діяльності. У словнику освіти дорослих Л. Лук'яною, О. Аніщенко тлумачиться діяльність як: «активна взаємодія людини із середовищем, в процесі якої перша досягає поставленої мети, що виникла внаслідок прояву потреби» (Лук'янова, Аніщенко, 2014).

Основними рисами людської діяльності, О. Леонтьєв та Г. Щедровицький, виділяють цілеспрямованість, усвідомленість, процесуальність, продуктивність, предметність, соціальність.

Особливим видом соціальної діяльності, яка спрямована на передачу новим поколінням знань, досвіду, культури накопичених людством є педагогічна діяльність, яка здійснюється професійно та непрофесійно. Ми ж розглядаємо об'єкт нашого дослідження у процесі професійно-педагогічної діяльності, власне у якій і реалізується рефлексивна компетентність вчителя.

Когнітивно-діяльнісний компонент у структурі рефлексивної компетентності відображає у своєму змісті рефлексивні знання які представлені розумінням сутності поняття рефлексія та рефлексивна компетентність, знаннями способів самопізнання та самоаналізу, розуміння моніторингу, знанням шляхів саморозвитку та самовдосконалення своєї особистості та професійно-педагогічної діяльності та її результатів, знання особливостей діяльності освітнього закладу та діяльності учнівського колективу, знання норм та вимог до особистості та професійної діяльності вчителя, які висуваються державою; рефлексивні уміння представлені вмінням аналізувати, вмінням здійснювати моніторинг власної діяльності, вмінням здійснювати самоаналіз, самопізнання, будувати план саморозвитку.

Аналізуючи педагогічну літературу знаходимо перелік рефлексивних умінь вчителя: «бачити в педагогічній ситуації проблему і оформлювати її у вигляді педагогічних завдань; орієнтуватися при постановці педагогічних завдань на дітей як на суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності, що активно розвиваються і мають власні мотиви та мету; робити предметом аналізу кожний свій педагогічний крок; конкретизувати і структурувати проблему; розширити межі практики і побачити нові проблеми, обумовлені попереднім досвідом; знаходити способи розв'язання завдання; мислити тактично, тобто конкретизувати педагогічні завдання в поетапні та оперативні, приймати оптимальне рішення в умовах невизначеності, гнучко перелаштовуватися відповідно до ситуації; мислити припущеннями, гіпотезами, версіями; працювати в системі «паралельних цілей», створювати «поле можливостей» для педагогічного маневру; приймати гідне рішення в ситуації дефіциту часу для розв'язання складних педагогічних завдань; спиратися на психолого-педагогічні теорії для усвідомлення власного досвіду; аналізувати і акумулювати у своєму досвіді кращі зразки педагогічної практики; комбінувати елементи теорії та практики, щоб отримати нові знання; оцінювати педагогічні факти та явища об'єктивно та неупереджено» (Шатіло, 2015). Однак вважаємо, що автор врахував не лише рефлексивні уміння, але й загальнопрофесійні уміння вчителя.

Ми ж, описуючи уміння самоаналізу, самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення вважаємо за необхідне розкрити сутність названих рефлексивних умінь.

Самоаналіз у академічному тлумачному словнику пояснюється як: «Аналіз власних вчинків і переживань» (*Тлумачний словник української мови*, 2012, с. 28). У психологічних джерелах це поняття розглядається як аналіз особистістю власних переживань, суджень, вчинків, потреб

Самоаналіз професійно-педагогічної діяльності вчителя полягає у вивченні педагогом реального стану, досягнутих результатів своєї праці, а

також встановлення та виявлення причинно-наслідкових зв'язків між педагогічними явищами, процесами та визначенням напрямку для подальшого вдосконалення та саморозвитку.

Самоаналіз виконує такі функції: пізнавальну, діагностичну, перетворювальну, самоосвітню. Метою самоаналізу є демонстрація досягнення певного рівня. Це проявляється в освоєнні нових досягнень педагогічної науки та практики, в умінні творчо вирішувати педагогічні завдання та оптимально добирати методи, засоби, прийоми та форми здійснюючи професійну діяльність.

Самопізнання виступає механізмом пізнавальної діяльності людини, який вимагає від педагога значних зусиль, неперервної праці над собою, допомагає виявити свої позитивні сторони, якості, задатки та можливості, які в подальшому шляхом самовиховання перетворює у стійку рису. Сутністю самопізнання є вивчення власних фізичних, психічних, розумових сил та можливостей (Кулюткин, Сухобская, 1996, с. 13). У науковій літературі самопізнання розглядають як: «початковий етап самовиховання особистості, вивчення нею своїх властивостей, системи цінностей, життєвих намірів, провідних мотивів і мотивацій, особливостей процесів пізнання (відчуття, сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, мовлення тощо)» (Галузинський, Масленнікова, 1969). Варто сказати, що самопізнання є важливим для рефлексії вчителя оскільки дає можливість самостійно визначати шляхи успіху в професійній діяльності, аналізувати та удосконалювати її.

Саморозвиток розуміється як постійна робота над собою, самовдосконалення та вироблення позитивних особистих якостей, які забезпечать професійний успіх та зростання. У процесі саморозвитку вчитель концентрується на власних бажаннях та цілях, постійно здобуває все нові й нові знання для їх досягнення. Цей процес є основним та важливим для

рефлексивної компетентності та досягнення як життєвого так і професійного успіху та самореалізації.

**Оцінювально-рефлексивний компонент** у структурі рефлексивної компетентності вчителя початкових класів представлений здатність до моніторингу та оцінювання результатів професійної діяльності та здатністю до рефлексії та саморозвитку.

Аналіз наукових джерел дав можливість розуміти поняття здатність до рефлексії та саморозвитку як: «здатність учителя у процесі здійснення самоаналізу та самооцінювання власної професійної діяльності визначити шляхи, прогнозувати перспективи саморозвитку та регулювати професійно-особистісну активність» (Нікула, 2019).

Здатність вчителя до рефлексії та саморозвитку проявляється в умінні здійснювати аналіз та самоаналіз власної професійної діяльності; в здатності до самооцінювання та самопізнання; критичному ставленні до себе та усвідомлення недоліків власної діяльності; готовість до самоосвіти та самовдосконалення.

Наступною складовою цього компонента, яка розкриває зміст рефлексивної компетентності вважаємо здатність до оцінювання та моніторингу результатів професійної діяльності, адже сучасний вчитель, повинен уміти давати оцінку та висловлювати свої оціночні судження щодо здійснення професійної діяльності. Для розуміння цієї складової звернемося до тлумачення поняття «оцінка», «оціночні судження», «моніторинг».

В педагогічному словнику оцінка визначається як: «ставлення до явищ, діяльності, поведінки, встановлення їх значимості, відповідності нормам, цілям»; «встановлення ступеня, рівня, якості» (Гончаренко, 2011, с. 152). У наукових джерелах це поняття розглядається як: «дія за значенням оцінити, оцінювати»; «міркування про якість, думка,» (Бусел, 2009, с. 828). Нам імпонує і важливе для нашого дослідження визначення І. Княжевої, яка зазначала, що: «оцінка це спосіб виявлення значущості чого-небудь, як

специфічна форма відображення цінності об'єкта та його якостей для діяльності, яку здійснює суб'єкт» (Княжева, 2014, с. 116). Тобто не фіксування значущості й цінності, формування й висловлювання оцінних суджень з приводу них.

Поняття «моніторинг» у наукових джерелах розглядається як: «система постійного спостереження за явищами і процесами, що проходять в навколишньому середовищі, суспільстві, результати якого слугують для обґрунтування управлінських рішень по забезпеченню безпеки людей» (Антонова, 2001).

З педагогічної точки зору моніторинг здебільшого розглядають як педагогічну технологію освітньої діяльності, зорієнтовану на отримання науково обґрунтованої та доведеної інформації про хід і результати освітнього процесу, професійної діяльності, виконання виховних функцій в закладі освіти (Ішутіна О.Є., 2018, с. 57–58).

Моніторинг, який здійснюється вчителем як елемент рефлексивно компетентності спрямовується на вивчення змісту освіти, організації вчителем освітнього процесу і його результатів, якості діяльності вчителя, рівень засвоєння навчального матеріалу тощо. Основною метою такого моніторингу є оперативне виявлення всіх змін, які відбуваються у галузі освіти, прогнозування подальших шляхів розвитку. Важливим є те, що на основі, результатів моніторингу стає можливим здійснення корекції діяльності вчителя та здатності до саморозвитку на цій основі.

Відповідно, здатність до оцінювання, моніторингу професійної діяльності вчителя початкових класів розуміємо як здатність учителя вивчати та визначити цінність і значущість об'єкта оцінювання/моніторингу, вміння встановити його відповідність нормам, державним вимогам, цілям; визначити його продуктивність, доречність для використання та впровадження у власну діяльність. Ця складова рефлексивної компетентності вчителя початкових класів розкривається через: вміння аналізувати навчальні

програми, підручники; аналізувати конспекти занять; уміння оцінювати педагогічний досвід та впроваджувати його у власну професійну діяльність.

Таким чином, у структурі рефлексивної компетентності вчителя початкових класів ми виокремили такі структурні компоненти: мотиваційно-особистісний, когнітивно-діяльнісний, оцінювально-рефлексивний. Вони є взаємопов'язаними, доповнюють один одного та в єдності утворюють рефлексивну компетентність вчителя початкових класів.

### **Висновки до розділу 1**

Вивчення теоретичних засад проблеми розвитку рефлексивної компетентності вчителя початкових класів дозволило з'ясувати, вивчення наукових джерел, аналіз законодавчої та нормативної бази освіт України, зокрема професійного стандарту вчителя початкових класів, де рефлексивна компетентність є однією з важливих професійних компетентностей вчителя дало можливість вивчити дане явище на міждисциплінарному рівні з точки зору філософії, психології, педагогіки.

У розділі нами проаналізовано та уточнено ключові категорії такі як: «рефлексія», «здатність до рефлексії», «компетентність», «професійна компетентність вчителя», «рефлексивна компетентність вчителя» тощо. Ці поняття вивчалися нами на міждисциплінарному рівні, з точки зору філософії, культурології, соціології, психології та педагогіки.

У ході наукового дослідження з'ясовано, що рефлексивна компетентність вчителя початкових класів – це інтегративне особистісне й діяльнісне утворення вчителя, яке проявляється у здатності вчителя у процесі здійснення самопізнання, самоаналізу та самооцінювання власної професійної діяльності визначити її відповідність нормам, цілям, об'єктивно з'ясувати її продуктивність та результативність, на цій основі визначати шляхи, прогнозувати перспективи саморозвитку та самовдосконалення.

Формування рефлексивної компетентності вчителя є цілеспрямованим, організованим процесом, який у процесі професійної діяльності здійснюється різними шляхами, зокрема шляхом післядипломної педагогічної освіти.

Нами виокремлено та теоретично обґрунтовано компоненти рефлексивної компетентності вчителя початкових класів: мотиваційно-особистісний, когнітивно-діяльнісний, оцінювально-рефлексивний, які є взаємопов'язаними, доповнюють один одного та виражаються як цілісне поєднання, що утворюють досліджуване нами явище.

## РОЗДІЛ 2

### СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

#### 2.1. Констатувальне дослідження стану сформованості рефлексивної компетентності вчителя початкових класів

Для виявлення рівня сформованості рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти нами проведено констатувальний експеримент. *Метою констатувального дослідження* було дослідити рівень сформованості рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

*Експериментальною базою дослідження* стали заклади загальної середньої освіти Чернівецької області. *Учасниками дослідження* були 72 вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти, стаж професійної діяльності яких становив не більше 10 років.

Проведене констатувальне дослідження спрямовувалось на виконання таких завдань:

1. Виокремити критерії, показники та рівні сформованості рефлексивної компетентності вчителя початкових класів.
2. Дібрати методики які забезпечать перевірку рівнів сформованості рефлексивної компетентності вчителя початкових класів.
3. Проаналізувати результати емпіричного дослідження й виявити рівень сформованості рефлексивної компетентності.

З метою реалізації першого завдання констатувального етапу дослідження нами підібрано *діагностичний інструментарій*, який забезпечить реалізацію констатувального експерименту: виокремлено

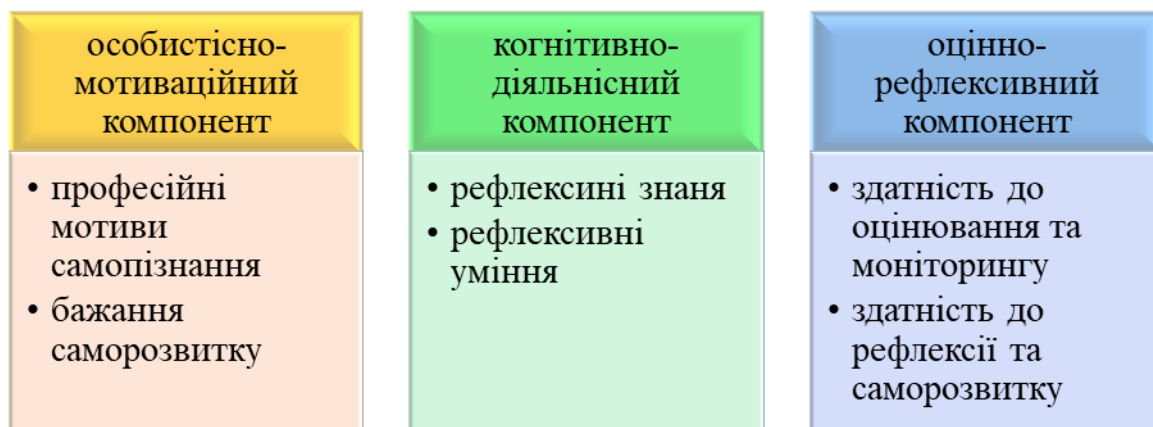
критерії, відповідні їм показники, рівні сформованості досліджуваного явища. Тож проаналізуємо їх.

Спершу вважаємо за необхідне визначити сутність понять «критерії» та «показники». Аналізуючи довідкові джерела знаходимо розуміння поняття «критерій» як певної сукупності ознак, опираючись на які формується оцінка досліджуваного явища, педагогічного процесу чи умов їх існування; критерій є способом виявлення відповідності явища до поставлених цілей (Федірчик, 2015). «Показник» у свою чергу відтворює зміст відповідного йому критерію, доповнює та уточнює його, дає змогу оцінити відповідний критерій. Науково-педагогічні праці розкривають якісні та кількісні показники, де якісні – це оцінка, яка спрямовується на виявлення, аналіз, дослідження важливих характеристик об'єкта, а кількісні пов'язуються з якісними, але враховують новоутворення (Федірчик, 2015).

Ступінь сформованості того чи іншого критерія виражається через певний поріг, рівень, який розуміється як поділ єдиного цілого; стан, котрий чітко характеризує, визначає якість, величину сформованості об'єкта, що вивчається.

Розкривши сутність поняття основних термінів, проаналізуємо виокремлені нами критерії та показники, що їм відповідають:

- *критеріями особистісно-мотиваційного компонента* нами вибрано професійні мотиви до самопізнання та бажання професійного саморозвитку;
- *критеріями когнітивно-діяльнісного компонента* рефлексивної компетентності у нашому дослідженні є рефлексивні знання та рефлексивні уміння вчителя початкових класів;
- *критеріями рефлексивно-оцінного компонента* обрано здатність до оцінювання та моніторингу; здатність до рефлексії та саморозвитку, що проілюстровано на рис. 2.1.



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

Тепер до кожного критерію розглянемо систему показників, які є взаємопов'язаними та утворюють цілісну систему.

*Показниками професійних мотивів до самопізнання є:* потреби і мотиви професійного самопізнання; усвідомлення мотивів власної діяльності; вміння ставити цілі та визначати індивідуальні професійні потреби; бажання якісно здійснювати професійну діяльність, яка відповідає встановленим нормам та вимогам;

*Показниками бажання до саморозвитку є:* бажання до професійного та особистісного саморозвитку та самовдосконалення; прагнення вчителя до розвитку педагогічної рефлексії; потреба в професійній самореалізації; інтерес до формування особистісно-значущих якостей, які сприяють професійному успіху (цілеспрямованість, самоорганізованість, самодисципліна, наполегливість, розуміння та повага до особистості дитини, емпатія, терпиме ставлення до думки оточуючих, здатність до самокритики та вміння сприймати критику, активність у професійній діяльності).

*Показниками рефлексивних знань є:* розуміння суті термінів «рефлексія» та «рефлексивна компетентність»; знання способу здійснення самопізнання, самоаналізу; знання реалізації моніторингу; знання шляхів

саморозвитку та самовдосконалення власної особистості та професійно-педагогічної діяльності і її результатів; знання особливостей діяльності освітнього закладу та діяльності учнівського колективу; знання норм та вимог до особистості та професійної діяльності вчителя, які висуваються державою;

*Показниками рефлексивних умінь* нами обрано: уміння здійснювати аналіз, самоаналіз, моніторинг власної діяльності, вміння здійснювати самопізнання, будувати план індивідуального саморозвитку тощо. Також сюди можемо віднести вміння щодо пізнання учнів: вміння діагностувати й визначати інтереси молодших школярів, враховувати їх вікові та індивідуальні особливості, бажання і потреби; вміння передбачати перспективи; аналіз різноманітних освітніх ситуацій тощо.

*Показниками здатності до оцінювання та моніторингу* є: уміння вивчати та визначити цінність та значущість об'єкта оцінювання/моніторингу; вміння встановити його відповідність державним нормам, вимогам, цілям; визначати продуктивність, доречність для використання та впровадження у власну діяльність; вміння аналізувати навчальні програми, підручники; аналізувати конспекти занять; уміння оцінювати педагогічний досвід та впроваджувати його у власну професійну діяльність.

*Показниками здатності вчителя до рефлексії та саморозвитку* є: уміння здійснювати аналіз та самоаналіз власної професійної діяльності; здатність до самооцінювання та самопізнання; критичне ставлення до себе та усвідомлення недоліків власної діяльності, готовність до їх корегування; готовність до самоосвіти та самовдосконалення.

Наступним складником діагностичного інструментарію констатувального дослідження є *рівні сформованості рефлексивної компетентності* вчителів. Аналізуючи науково-педагогічні дослідження, які

є дотичними до цієї проблематики ми обрали *низький, середній, високий*, що представлено нами у таблиці 2.1.

**Таблиця 2.1**

**Рівні сформованості рефлексивної компетентності  
вчителя початкових класів**

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

Для реалізації другого завдання констатувального етапу дослідження сформованості рефлексивної компетентності вчителів початкових класів ми до кожного критерію та відповідних показників дібрали комплекс методик.

Так, для перевірки *професійних мотивів та бажання до саморозвитку* ми використовували методику «Визначення професійних мотивів» (методика К. Замфір в модифікації А. Реан) (див. додаток Б).

Рівень сформованості *рефлексивних знань* вчителя початкових класів ми перевірили за допомогою авторської анкети «*Рефлексивна компетентність вчителя*» (див. додаток В).

Для перевірки рівня розвитку *рефлексивних умінь* ми підібрали та адаптували опитувальник «Визначення рівня сформованості рефлексивних умінь вчителя» (див. додаток Г).

Рівень сформованості здатності до оцінювання, моніторингу, рефлексії та саморозвитку ми перевірили за допомогою методики А. Карпова «Діагностика рефлексії» (Карпов, 2003) (див. додаток Д) та анкетування В. Маралова «Схильність вчителя до саморозвитку» (Маралов, 2004), (див. додаток Е).

Узагальнено діагностичний інструментарій нашого дослідження представлено у таблиці 2.2.

**Таблиця 2.2.**

**Діагностичний інструментарій констатувального дослідження**

| Особистісно-мотиваційний компонент                                             |                                                                             |          |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------|
| критерій                                                                       |                                                                             | методика |
| Критерій професійні мотиви до самопізнання; бажання професійного саморозвитку; | «Визначення професійних мотивів» (методика К. Замфір в модифікації А. Реан) |          |
| Когнітивно-діяльнісний компонент                                               |                                                                             |          |

|                                                                                                                      |                        |                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Критерій</b><br><i>рефлексивні знання</i>                                                                         |                        | «Рефлексивна компетентність вчителя»<br>(авторська анкета)                                                       |
| <b>Критерій</b><br><i>рефлексивні уміння</i>                                                                         |                        | «Визначення рівня сформованості<br>рефлексивних умінь вчителя»<br>(адаптований опитувальник)                     |
| <b>Оцінювально-рефлексивний компонент</b>                                                                            |                        |                                                                                                                  |
| <b>Критерій</b><br><i>здатність до оцінювання та<br/>моніторингу;<br/>здатність до рефлексії та<br/>саморозвитку</i> |                        | «Діагностика рефлексії» (Карпов,<br>2003);<br>анкетування В. Маралова<br>«Схильність вчителя до<br>саморозвитку» |
| <b>Низький рівень</b>                                                                                                | <b>Середній рівень</b> | <b>Високий рівень</b>                                                                                            |

З метою реалізації третього завдання констатувального дослідження нами здійснено аналіз результатів проведеного дослідження та виявили рівень сформованості рефлексивної компетентності вчителів.

Застосувавши методику «Визначення мотивації професійно-педагогічної діяльності» ( автори К. Замфір, А. Реан) ми свої дослідження, згідно методики, спрямували виявлення зовнішньої та внутрішньої мотивації до самопізнання та саморозвитку. Де внутрішня мотивація вчителя характеризує його особистість, для якої діяльність важлива в цілому. Тоді, як в основі мотивації до здійснення професійної діяльності лежить спрямованість до задоволення лише зовнішніх бажань по відношенню до саморозвитку та самовдосконалення. Згідно методики, є зовнішні позитивні та зовнішні негативні мотиви, які виступають стимулами.

В ході методики вчителям запропоновано список зазначених у таблиці мотивів їх професійної діяльності, які необхідно проранжувати за поданою 5-бальною шкалою оцінювання. У підсумку враховували дані методики: ВМ - внутрішня мотивація; ЗПМ - зовнішня позитивна мотивація; ЗНМ -

зовнішня негативна мотивація. При обрахунках отриманих даних ми застосовували запропонований авторами ключ:

$$BM = (\text{оцінка п.6} + \text{оцінка п. 7}) : 2;$$

$$ЗПМ = (\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5}) : 3;$$

$$ЗНМ = (\text{оцінка п.3} + \text{оцінка п.4}) : 2.$$

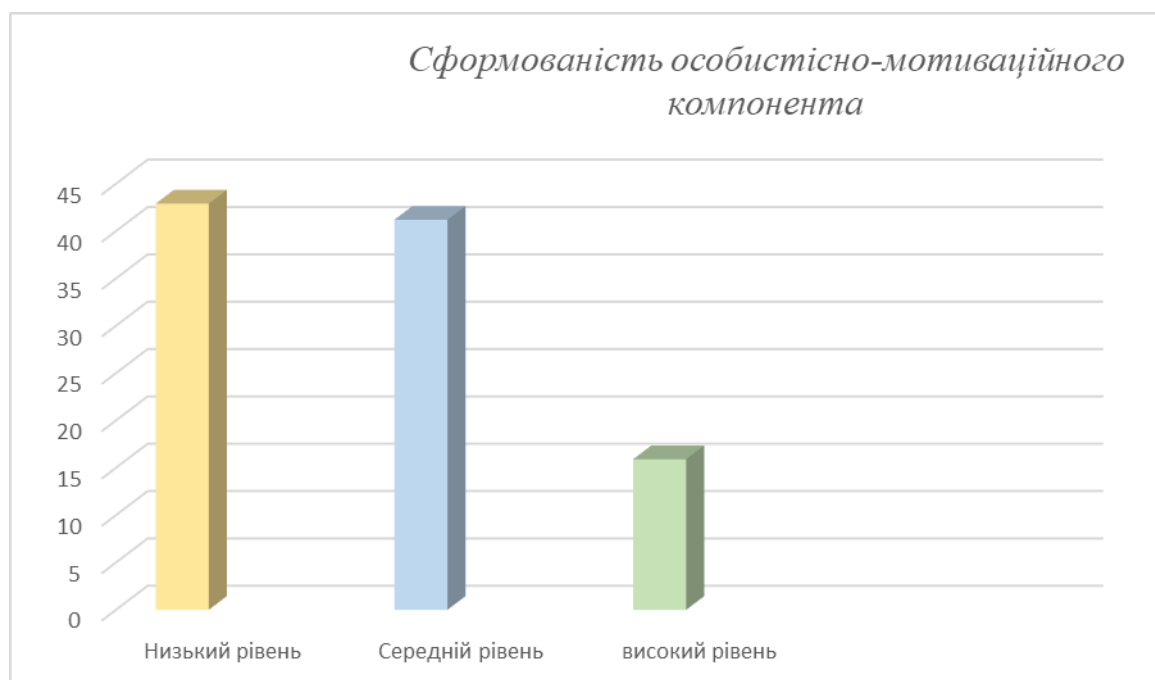
Визначаючи сформованість рефлексивної компетентності нам важливим є не лише тип мотиваційного комплексу (ЗПМ, ВМ, ЗНМ), але й наскільки один тип переважає над іншим типом мотивації. Для цього, визначаючи професійні мотиви до самопізнання ми користуємось шифрувальником визначали мотиваційний комплекс педагога, а саме:

ВМ>ЗПМ>ЗНМ – високий рівень сформованості професійних мотивів до саморозвитку вчителя;

ВМ=ЗПМ>ЗНМ – належить вчителям з середнім рівнем розвитку професійних мотивів до саморозвитку та рефлексії;

ЗНМ>ЗПМ=ВМ виражає низький рівень професійних мотивів.

Результати методики дали змогу визначити рівень сформованості професійних мотивів, як складових рефлексивної компетентності вчителів початкових класів: 15,9% вчителів виявилось із високим рівнем сформованості досліджуваного явища; 41,2% опитуваних проявили середній рівень; та 42,9% перебувають на низькому рівні сформованості професійної мотивації до самопізнання, що проілюстровано на рис. 2.2.



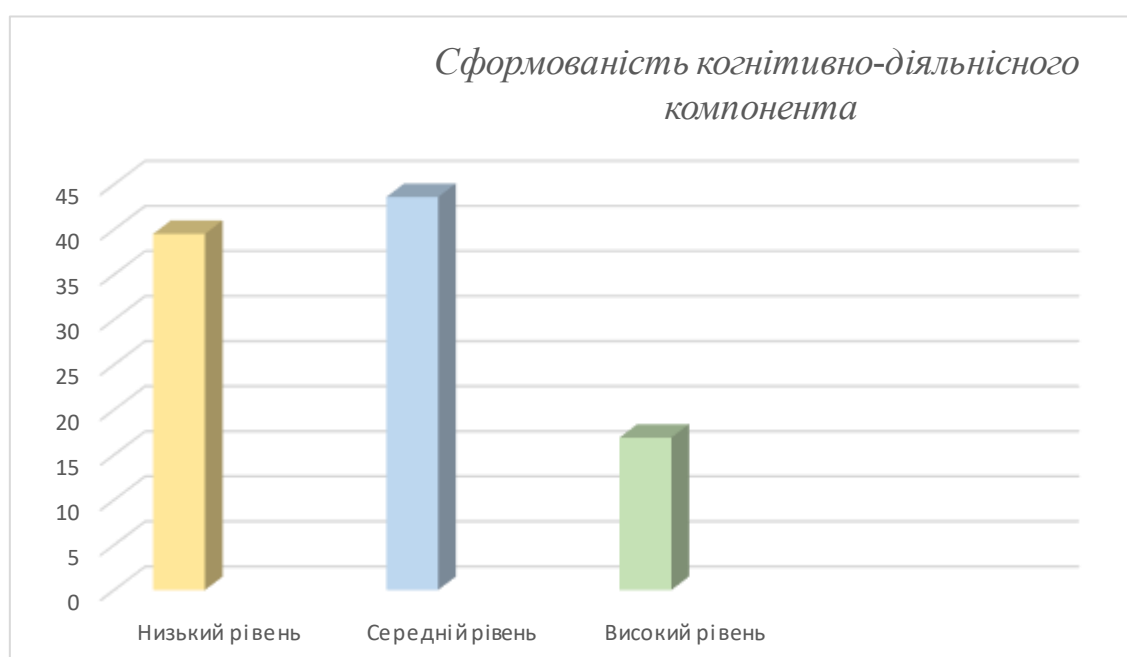
**Рис. 2.2 Рівень сформованості особистісно-мотиваційного компонента**

Для перевірки сформованості когнітивно-діяльнісного компонента за обраним критерієм рефлексивні знання ми розробили авторську анкету *«Рефлексивна компетентність вчителя»*. Опрацьовуючи відповіді анкети, бачимо що на запитання «Які з видів професійної компетентності, на Ваш погляд, найважливіші для вчителя?» відповіді наступні: 47,52% респонденти вважають комунікативну, 23,61% вказують на важливість організаційну, 18,36% називають визначальною дидактичну. На запитання «Що таке «рефлексивна компетентність»?» вчителі здебільшого виділяють когнітивну її складову. Відповідаючи на питання «Чи володієте Ви рефлексивною компетентністю, вкажіть рівень» одержано наступні результати: 62,41% середній рівень; 20,37% – низький рівень; 17,22% – високий рівень.

Здійснюючи дослідження рівня сформованості когнітивно-діяльнісного компонента за критерієм рефлексивні уміння, ми використовували адаптований опитувальник *«Визначення рівня сформованості рефлексивних умінь вчителя»*. Результати опрацювання відповідей дали можливість

виявити, що вчителі не системно застосовують у своїй роботі самоаналіз, самопізнання, частіше здійснюють моніторинг діяльності учнів, проте не всі вчителі приходять до висновку про потребу саморозвитку та самовдосконалення.

Узагальнені результати сформованості цього компонента такі: 16,9% опитуваних продемонстрували високий рівень; 43,6% - середній рівень та 39,5% проявили низький рівень сформованості когнітивно-діяльнісного компонента рефлексивної компетентності, що проілюстровано на рис. 2.3.

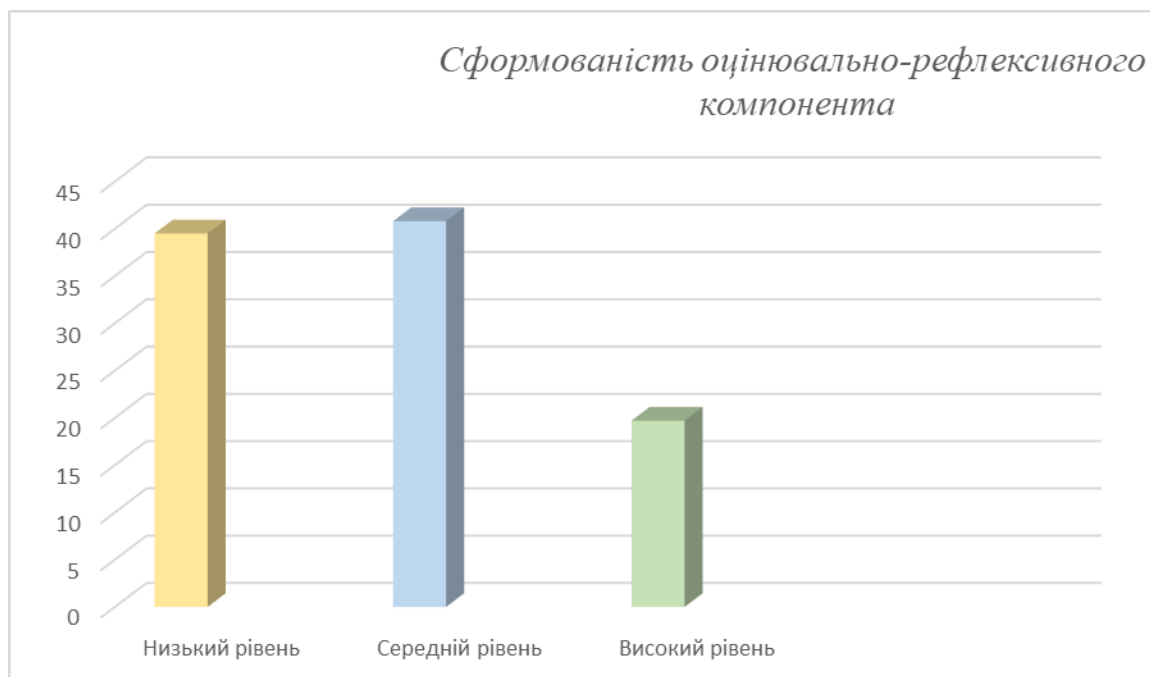


**Рис. 2.3. Сформованість когнітивно-діяльнісного компонента**

Рівень сформованості оцінювально-рефлексивного компонента за критеріями здатність до оцінювання та моніторингу професійної діяльності та здатність до рефлексії та саморозвитку ми досліджували за допомогою методики Карпова «Діагностика рефлексії» згідно якої респондентам було запропоновано було запропоновано розглянути 27 тверджень. Заповнивши бланк, відповідно до дешифратора методики, підраховували суму отриманих балів, та за шкалою оцінювання переводили в рівні від 0 до 10.

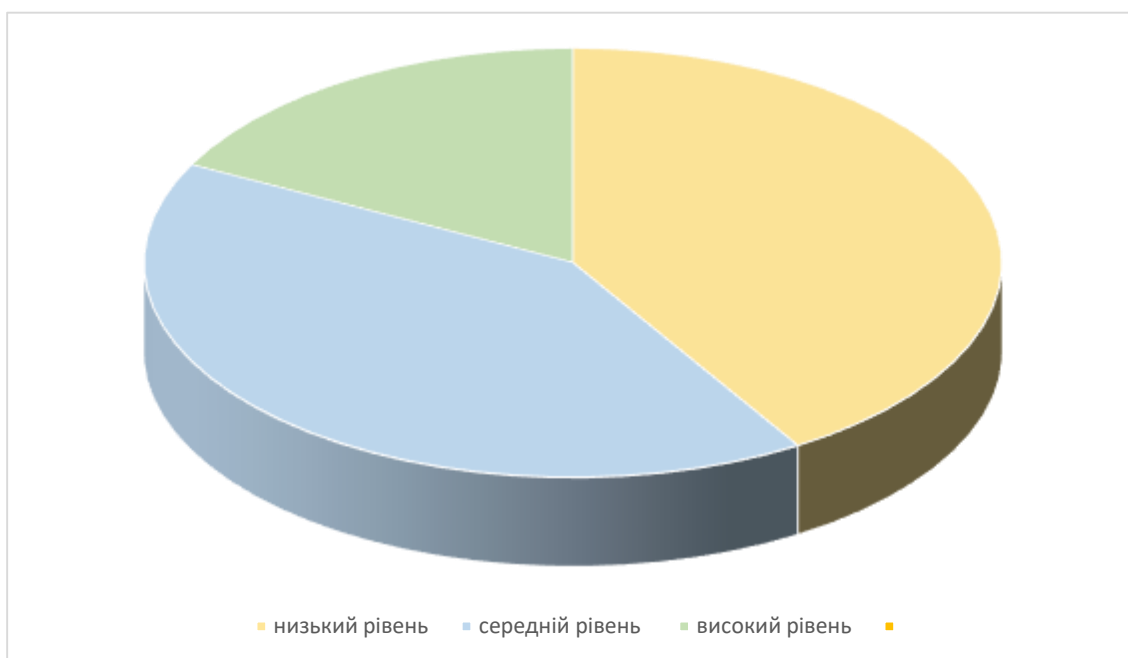
Працюючи з анкетою «Схильність вчителя до саморозвитку» (В. Маралова) запропонували вчителям 15 тверджень, ступінь вираженості яких оцінювалась, згідно методики, за 5-тибальною шкалою.

Узагальнені результати застосованих методик дали змогу виявити такі рівні: 19,7% - респонденти з високим рівнем 40,8% опитаних виявили середній рівень та 39,5% проявили низький рівень сформованості рефлексивної компетентності. Результати представлено на рисунку 2.4.



**Рис. 2.4. Сформованість оцінювально-рефлексивного компонента**

Узагальнені результати числових даних сформованості рефлексивної компетентності вчителя початкових класів (низький рівень виявлено у 41,2% опитаних; 41,35% проявили середній рівень та 17,45% високий рівень, див. рис. 2.5)



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

дають можливість стверджувати про недостатній рівень сформованості кожного структурного компонента та говорити про необхідність удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти щодо формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів.

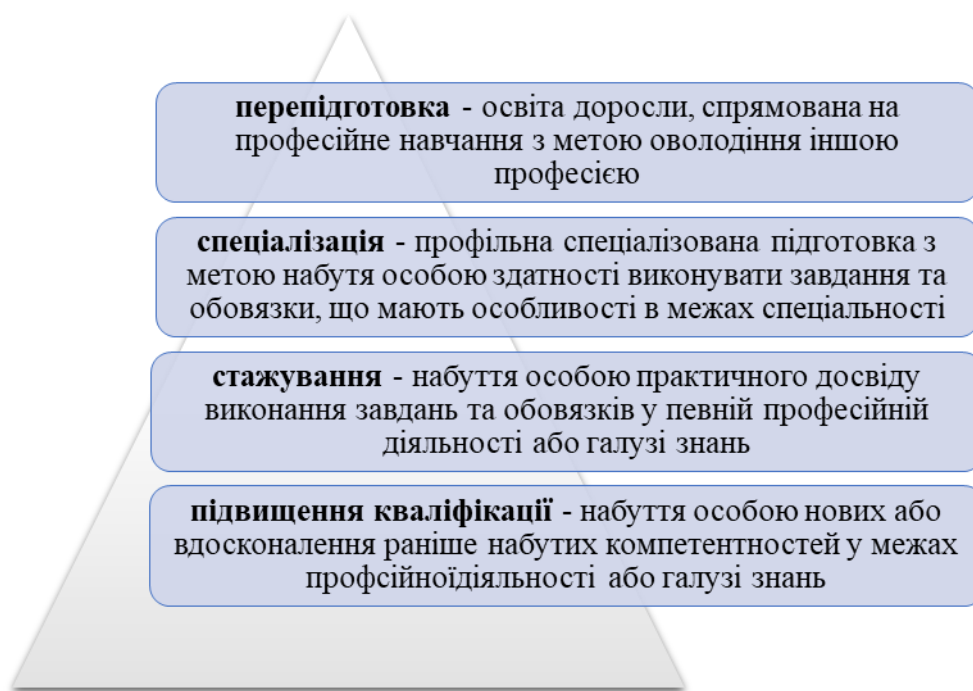
## **2.2. Обґрунтування моделі формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в системі післядипломної педагогічної освіти**

Аналіз отриманих результатів констатувального дослідження дає можливість говорити про потребу та необхідність формування та вдосконалення рефлексивної компетентності вчителя початкових класів. Вважаємо, що даний процес треба якісно забезпечити в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Післядипломна педагогічна освіта сьогодні розглядається як система підвищення кваліфікації фахівців, які володіють певним рівнем вищої освіти та здійснюють (на даний момент) професійну діяльність.

Законом України «Про освіту» (2017) визначено, що: «післядипломна освіта забезпечує набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду» (ЗУ «Про освіту», 2017).

Відповідно до цього Закону, вона включає наступні складові: «спеціалізація, перепідготовка, стажування, підвищення кваліфікації» (ЗУ «Про освіту», 2017), що проілюстровано на рис 2.6.



**Рис. 2.6. Складові післядипломної освіти в Україні**

Виходячи з вищезазначеного розуміємо, що формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти, відповідно до Закону України «Про освіту» може здійснюватись шляхом проходження стажування,, курсів підвищення кваліфікації, спеціалізації чи перепідготовки.

Відповідно до Закону країни «Про освіту» післядипломну педагогічну освіту для вчителів можуть забезпечувати інститути післядипломної педагогічної освіти, заклади вищої освіти, заклади, які отримати відповідний дозвіл/ліцензію або заклади або такі, які акредитували освітні програми щодо забезпечення післядипломної педагогічної освіти (Закон України, 2017).

Вважаємо, що заклад, який організовує післядипломну педагогічну освіту має розробити систему/модель процесу формування рефлексивної компетентності вчителів початкових класів, яка забезпечить чіткість, свідомість, логічність, структурність цього процесу.

З метою розкриття системи формування рефлексивної компетентності вчителів початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти застосуємо метод моделювання.

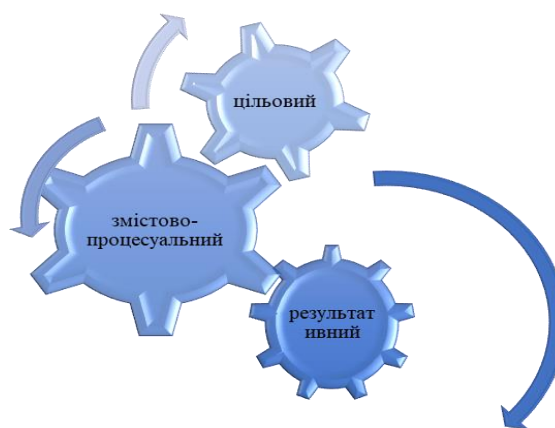
У науково-педагогічних дослідженнях метод моделювання сприяє способом унаочнення, сприяє упорядкуванню форм, методів що дозволяють сформувати те чи інше явище, реалізувати той чи інший процес (Сущенко, 2010).

Окремі автори розглядають поняття модель, як уявну чи матеріально реалізовану систему, що відображає чи відтворює проектований об'єкт наукового пізнання, може заміщати його або надавати нову інформацію про нього (Павлютенков, 2003).

Розробляючи модель варто керуватися науковими принципами та дотримуватись послідовності операцій, які у своїх працях розкрили науковці, зокрема А. Савельєва, Б. Гершунський: формулювати цілі та конкретні завдання процесу; систематизація та обробка інформації, що забезпечує реалізацію поставлених завдань; вивчення та врахування факторів, які впливають на об'єкт чи явище, що досліджується; розробка моделі з урахуванням організаційно-педагогічних умов, які враховують добір оптимальних форм та методів досягнення поставлених результатів;

можлива розробка рекомендацій для вдосконалення педагогічного об'єкта чи процесу.

Аналіз наукових досліджень дав змогу розробити модель формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів, яка представлена 3 блоками: цільовим, змістово-процесуальним, результативним, що проілюстровано на рис. 2.7. та 2.8.



**Рис. 2.7. Компоненти системи формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів**

Проаналізуємо запропоновану модель яка реалізується у системі післядипломної педагогічної освіти.

**Цільовий блок** моделі мету та завдання, які спрямовані формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів.

**Мета** моделі - формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Для реалізації та досягнення мети передбачено ряд *завдань*:

1. Сформувати позитивну професійну мотивацію до самопізнання та особистісні якості, які забезпечать здатність до саморозвитку.
2. Оновити та доповнити систему знань та умінь вчителів, щодо рефлексії, її значення, ролі, способів застосування.
3. Вдосконалити уміння здатності до оцінювання, моніторингу, здатності до рефлексії та саморозвитку.



Рис. 2.8. Модель формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів

Наступний блок моделі, який ми охарактеризуємо допоможе забезпечити та реалізувати вищезазначені мету та завдання.

**Змістово-процесуальний блок** є основним, адже містить основу: підходи, принципи, умови, зміст, форми методи, які забезпечать формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Виходячи з того, що зміст, форми та методи розкриті нами в наступних підрозділах, то проаналізуємо підходи, принципи та умови, які забезпечать формування рефлексивної компетентності.

Застосування *системного підходу* щодо формування рефлексивної компетентності спрямовує цей процес як єдина, ціла одиниця освітнього процесу, що забезпечує єдність всіх структурних компонентів: цілей, змісту, форм, методів, засобі для досягнення поставленої мети.

*Компетентнісний підхід* спрямований на формування знань щодо сутності понять рефлексія, здатність до рефлексії, самоаналіз, самопізнання, тощо на засадах теоретичної науки та практики; також цей підхід забезпечує формування рефлексивних умінь, зокрема самопізнання, самоаналізу, самооцінювання тощо (Гусак, 2016; Кремень, Луговий, Ляшенко, Сухомлинська, та ін., 2014).

Використання *рефлексивного підходу* в організації процесу формування рефлексивної компетентності спрямований на забезпечення рефлексивного освітнього середовища. Згідно цього підходу всі професійні компетентності мають формуватися у взаємодії таких складових: соціального аналізу, саморефлексії, діагностики педагогічних ситуацій та професійної діяльності на основі саморозвитку. Варто зазначити, що виходячи з цього наукового підходу професійний розвиток вчителя повинен відбуватися впродовж всього життя шляхом освіти, набуття досвіду, здатності до рефлексії та самоаналізу (Пасічник, 2017).

Застосування *особистісно-орієнтованого підходу* вимагає від вчителя свідомої активної власної життєдіяльності та професійної діяльності. Він передбачає опору в процесі професійної діяльності на активність, забезпечення активної професійної діяльності, здатності до вдосконалення, активної інтелектуальної та соціальної дії, прояву самостійності в отриманні необхідних знань; побудови індивідуального плану саморозвитку та самоосвіти, які орієнтовані на індивідуалізацію навчання на забезпечення реальних потреб професійної діяльності вчителя (Дубасенюк, 2013).

*Практико-діяльнісний підхід* у процесі формування рефлексивної компетентності спрямований на застосування видів роботи, які б забезпечили практичний зв'язок із професійною діяльністю вчителя. Зокрема, застосування імітаційних ігор для розвитку пізнання суб'єкта, розв'язування педагогічних ситуацій, використання різних видів аналізу та самоаналізу, що забезпечать формування здатності самопізнання вчителя себе, своєї діяльності та учнів (Дегтяр, 2005).

Формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів повинно відбуватися з урахуванням наступних принципів.

*Принцип рефлексивності* спрямований на здійснення самопізнання, самоаналізу вчителем своєї особистості, діяльності та учнів; дозволяє оцінити результати своєї професійної діяльності, порівняти себе з самим собою, акцентувати увагу на змінах, які відбулися, планувати роботу над собою, вибудовувати план саморозвитку (Пасічник, 2017).

*Принципи неперервності самоосвіти та саморозвитку* забезпечує системність самоосвітньої діяльності вчителя, цілісність та наступність саморозвитку його професійних компетентностей на етапі курсового чи міжкурсівного періоду післядипломної освіти (Зязюн, 2001; Ягупов, 2003).

*Принцип науковості* спрямований на відбір та побудову змісту формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів на

засадах психолого-педагогічних наукових фактів, понять, теорій, врахуванні теоретичних основ освіти дорослих.

*Принцип відкритості* забезпечує доступність різних видів та форм післядипломної освіти, які спрямовані на саморозвиток та самоактуалізацію вчителя.

*Принцип індивідуалізації* дещо перебудовує традиційну систему післядипломної педагогічної освіти та надає їй індивідуального забарвлення, можливість індивідуальної траєкторії розвитку враховуючи особистісні цілі, потреби, інтереси; дає можливість вибору для вчителів різноманітних освітніх програм підвищення кваліфікації; вибір форм: тренінги, майстер-класи, вебінари тощо.

*Принцип діяльності* забезпечує процес формування рефлексивної компетентності, на основі різноманітних видів професійної діяльності вчителя початкових класів; з використанням зворотного зв'язку де фахівець є суб'єктом освіти та самоосвіти, який самостійно може осмислити й обрати засоби розвитку власної професійної компетентності.

Вважаємо, що організація післядипломної педагогічної освіти з урахуванням вищезазначених підходів та принципів забезпечить ефективність формування рефлексивної компетентності вчителі початкових класів.

Вагомими для нашого дослідження є *педагогічні умови* формування рефлексивної компетентності вчителів початкових класів запропоновані Г. Дегтяр: усвідомлення вчителем значущості рефлексії та сутності здатності до рефлексії; активне включення вчителя у рефлексивну діяльність на основі отримання та застосування рефлексивних знань щодо поетапності здійснення рефлексії, способи здійснення самопізнання, про методи й засоби рефлексивної діяльності, уміння та здібності здійснювати самооцінку; створення рефлексивного середовища, яке полягає в щоденному аналізі

проведених уроків виявленням та корекцією помилок, сприянню саморозвитку та самовдосконаленню (Дегтяр, 2005, с. 102).

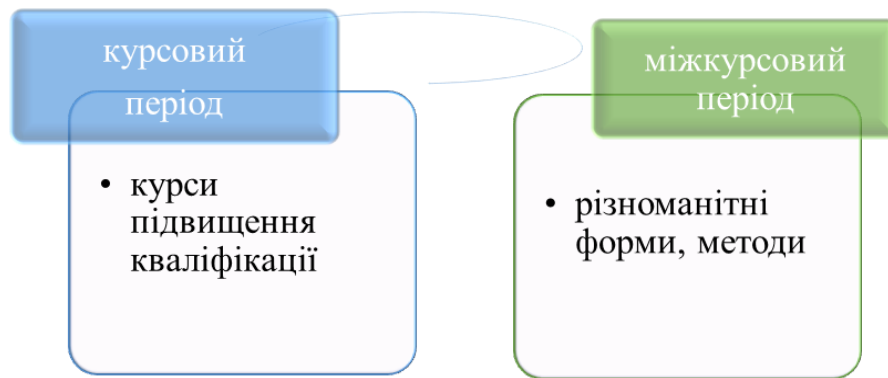
**Результативний блок** моделі формування рефлексивної компетентності містить результати, на які спрямована вся розроблена модель. Він відображає структурні компоненти та відповідні їм критерії рефлексивної компетентності, які описані нами в розділі 1. Також цей блок містить рівні: низький, середній, високий. Основний результат на який спрямована розроблена модель це: сформованість рефлексивної компетентності вчителя початкових класів з метою забезпечення його саморозвитку та високих результатів його професійної діяльності.

### **2.3. Аналіз змісту формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти**

Аналіз та вивчення різноманітних науково-педагогічних джерел які описують дотичні до нашої наукової теми проблеми, знаходимо виокремлення психолого-педагогічних проблем розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти, до яких належать: «недостатня кількість годин, відведених на підвищення кваліфікації вчителів; дефіцит активних та інтерактивних форм навчання, які забезпечують розвиток умінь і навичок рефлексивного аналізу професійної діяльності; неготовність частини викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти до сприяння розвитку рефлексії внаслідок «емоційного вигорання», комунікативної інтолерантності тощо» (Палько, 2015, с.8).

У Професійному стандарті вчителя початкових класів, який окреслює загальні та професійні компетентності де рефлексивна компетентність є однією з них, зазначається, що підвищення кваліфікації вчителів може здійснюватися шляхом *неформальної освіти*: семінари, тренінги, майстер-класи, вебінари; та *інформальної освіти* (Наказ, 2020).

Зміст, форми та методи формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів розглядатимемо у курсовий та міжкурсний період (див. рис. 2.9).



**Рис. 2.9. Періоди післядипломної педагогічної освіти**

В *курсний період* відбувається організація та проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів в закладах післядипломної педагогічної освіти або тих, які мають на це відповідну ліцензію.

Курси підвищення кваліфікації вчителів початкових класів – це організація освітнього процесу за спеціальною освітньою програмою спрямованою на розвиток професійних компетентностей вчителів на засадах вдосконалення й поглиблення рівня знань, умінь, втілення власного досвіду та освоєння нових видів професійної діяльності. В процесі курсів підвищення кваліфікації слухачів ознайомлюють з новітніми науковими розробками в галузі освіти, сучасними технологіями, інноваційними формами та методами професійної діяльності з метою самовдосконалення вчителя, поглиблення системи професійних знань, умінь та розкритті особистісного потенціалу (Віднічук, 2011).

Метою курсів підвищення кваліфікації є приведення у відповідність посадово-функціональної, фахової компетентності вчителів враховуючи

потреби та вимоги суспільства, історичний етап соціально-економічного розвитку та інтегративні процеси всесвітнього освітянського простору.

З метою підвищення кваліфікації розробляються освітньо-кваліфікаційні програми, навчально-тематичні плани, тощо. Основою для розробки змісту курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів є моніторингові дослідження, які здійснюються в міжкурсовий період, шляхом різноманітних онлайн-опитувань, тестувань, анкетувань учителів для виявлення їх інтересів та побажань. Саме тому, важливо, щоб у вчителів був сформований особистісно-мотиваційний компонент, який виражається в мотивації до розвитку рефлексивної компетентності та прагненні до самопізнання. Виявляючи такий інтерес у вчителів і такі запити під час моніторингових опитувань розробляється освітня програма спрямована на формування рефлексивних компетентностей.

*Зміст формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів* в умовах післядипломної освіти вивчався та аналізувався нами шляхом вивчення різних освітніх програм курсів підвищення кваліфікації. Зокрема Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, де нами проаналізовано Програму курсів підвищення кваліфікації вчителів початкового навчання. Мета якої полягає в: «підвищенні методичного та практичного рівня професійної компетентності вчителів початкових класів відповідно до вимог професійного та освітнього стандартів, типових освітніх програм основних напрямів державної політики у галузі освіти, запитів громадянського суспільства, установ і закладів освіти, освітніх потреб споживачів освітніх послуг» (Боярин, Одинак, 2020).

Аналізуючи Програму ми встановили, що *Модуль 4* цієї програми спрямований на формування *оцінювально-рефлексивної компетентності* вчителів (див. додаток Є). Однак вважаємо, що для формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів, як складової професійної

компетентності та важливої трудової функції цієї кількості матеріалу є не достатньо.

Цікавою для нашого дослідження є *Програма курсів підвищення кваліфікації «Розвиток рефлексії»* Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти. Вона спрямована на розвиток рефлексії вчителів початкових класів, розрахована на 36 годин (24 з яких аудиторних та 12 годин - самостійної роботи). Структуру програми розділено на три навчальних модулів (Палько, 2014, с. 163).

Модуль 1 має назву: «Рефлексія: сутність, складові і чинники розвитку» (8 год; 4 год - самостійна робота) передбачає розвиток когнітивного компонента рефлексивної компетентності, розуміння та усвідомлення вчителями особливостей здійснення рефлексії, його ролі та значення у професійній діяльності вчителя початкових класів.

Модулі 2: «Афективно-оцінна складова розвитку рефлексії вчителів» (8 год; 4 – самостійна робота) метою модуля є сформувати позитивне ставлення вчителя до розвитку рефлексії через розкриття мотивів самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення. Тобто, цей модуль спрямований на формування мотиваційної складової рефлексивної компетентності вчителя.

Модуль 3 називається: «Регулятивно-процесуальна складова розвитку рефлексії вчителів» (8 год; 4 год на сам. Роб.). Модуль сприяє вдосконаленню умінь вчителів щодо здійснення рефлексії у професійно-педагогічній діяльності.

Т. Палько, як розробник цієї програми пропонує реалізовувати її у формі спецкурсу-тренінгу впродовж чотирьох етапів – підготовчого, діагностичного, праксеологічного та акмеологічного (Палько, 2014).

У рамках неформальної освіти розглядаємо курси *«Рефлексія на уроці: важливість, ефективність, ідеї. 14 рефлексивних вправ»* автором яких є О. Сінкова (2021), (див. додаток Ж). Цей курс, як зазначає автор не є

офіційним курсом підвищення кваліфікації, що відбувається в курсовий період, але являє собою неформальну освіту та спрямований на розвиток рефлексивної компетентності. Програма представлена трьома модулями.

Модуль 1 «Рефлексія в навчальному процесі» який ознайомлює вчителів із сутністю поняття рефлексія, педагогічна рефлексія, яке місце вона займає у професійній діяльності вчителя, які є форми рефлексії та пропонують 9 сфер застосування рефлексії. Всього модуль включає 5 тем.

Вчителі знайомляться що таке - рефлексія у професійній діяльності. Аналізують визначення рефлексії розуміють для чого існує рефлексія і як її застосовувати. Це свого роду моніторинг, де педагог може пізнати себе та своїх учнів у процесі здійснення освітньої діяльності, виробити вміння оцінювати себе й роботу інших (Сінькова, 2021).

Модуль 2 «Методики рефлексії» включає 14 тем, кожна з яких представлена цікавими вправами, завданнями, методиками застосування рефлексії у практичній діяльності вчителя початкових класів: « Вправа «3-2-1; Вправа «TimeOut!; Методика "Мапа тіла"; Океан успіху; Рефлексивна мішень; ПОПС-формула; Синквейн (сенкан); Аркуш контролю; Острови; Самоаналіз уроку» (див. додаток Ж). Тобто, тут пропонуються вправи, які вчитель може застосовувати під час уроку з учнями, щоб усвідомити перебіг уроку, з'ясувати що було цікаво чи нецікаво, відчувати позитивні емоції чи негативні, зрозуміти щось нове дізналися чи систематизували вже наявні знання. Через пізнання учнів вчитель пізнає себе та самовдосконалюється.

Модуль 3 «Секрети ефективності від учительки на мільйон» пропонуються різні реальні історії та поради від володарки нагороди Global Teacher Prize 2017, а саме: Меггі Макдоннелл, які розвивають мотиваційну сферу рефлексивної компетентності вчителів початкових класів (Сінькова, 2021). Після проходження таких курсів учитель отримує сертифікат (див. додаток Ж).

Аналіз програми показав, що вона спрямована на формування всіх компонентів рефлексивної компетентності вчителя початкових класів: мотиваційного, когнітивно-діяльнісного та оцінювально-рефлексивного.

У процесі науково-пошукової діяльності знаходимо тренінг, розроблений Т. Яблонською (2000), який спрямований на розвиток рефлексивності вчителів та розвитку здатності до рефлексії як професійно важливої якості вчителя на засадах актуалізації мотивів самопізнання, самоусвідомлення, самовдосконалення.

Метою зазначеного тренінгу є: розвиток у вчителів здатності до рефлексії, тобто розширення здатності усвідомлення вчителями початкових класів: самоусвідомлення. Як зазначає автор, це реалізується шляхом підвищення рівня рефлексивних умінь та розвиток мотивації до саморозвитку самопізнання, самоактуалізації засобом розвитку установки на партнерське спілкування.

Завданнями тренінгу автор визначає такі: «1. Розвиток вміння адекватно та об'єктивно оцінювати і сприймати себе, своїх партнерів по взаємодії та відносин, що складаються поміж людьми.

2. Розвиток суб'єктивного відображення проблемної педагогічної ситуації та розвиток на цій основі багатоальтернативної системи прогнозування.

3. Розширення репертуару рефлексивних вмінь кожного учасника.

4. Підвищення самоідентичності учасників (у тому числі професійної).

5. Підвищення компетентності у спілкуванні (у тому числі у професійній сфері), розвиток установки на партнерське спілкування.

6. Актуалізація мотивів самопізнання.

7. Підвищення загального рівня самоприйняття, позитивного самоставлення, відкритості» (Яблонська, 2000, с.131-148).

Зміст запропонованого тренінгу спрямований на формування здатності до самопізнання, самоусвідомлення вчителем себе та власно професійної

діяльності; усвідомлення та вдосконалення структури, змісту, проблем професійно-педагогічної діяльності; розуміння та усвідомлення позицій всіх суб'єктів педагогічної взаємодії в освітньому процесі.

У процесі реалізації тренінгу у його зміст закладено групову дискусію, рольові ігри, використання психотехнічних вправ, проективного малюнка. Організація роботи групи здійснюється з дотриманням таких принципів: емоційної відкритості, прагнення до самопізнання та саморозвитку, інформованості тощо..

Проаналізуємо зміст кожного етапу запропонованого тренінгу .

На підготовчому етапі рекомендується провести ступну лекцію з теми: Рефлексія вчителя як умова успішної педагогічної взаємодії. На цьому етапі встановлюється контакт з групою, зняття напруги тощо. Змістом цього етапу є усвідомлення процесів пізнання партнера, самопізнання, усвідомлення особливостей спілкування, професійної діяльності вчителя. Варто застосовувати такі тренінгові вправи та завдання як: «Моделювання педагогічних ситуацій», «Педагогічна лабораторія», «Реконструкція та дослідження педагогічних проблем» та ін (Яблонська, 2000).

На другому етапі відбувається формування рефлексивних знань та рефлексивних умінь які використовуються у педагогічній діяльності. Змістом передбачено усвідомлення поставлених цілей та завдань професійної діяльності вчителя.

На третьому етапі пропонується здійснити рефлексію, оцінити власні результати професійної діяльності та побудувати план професійного саморозвитку.

Вищезазначена послідовність етапів тренінгу підпорядкована та пояснюється певною логічною схемою формування рефлексії вчителя: від самопізнання, самоусвідомлення та усвідомлення професійної діяльності до самовизначення та саморозвитку, і – нарешті – до активної професійно-педагогічної діяльності.

Змістом перших занять тренінгу є формування у вчителів уявлень про себе, саморозуміння, самопізнання, самостворення; пізнання самого себе як суб'єкта професійної діяльності.

Наступні заняття тренінгу спрямовані на включення вчителями свого «Я» в ігрову чи уявну педагогічну ситуацію, осмислення цієї професійної ситуації та усвідомлення себе у цій ситуації з різних позицій: позиції вчителя, позиції учня. Таким шляхом досягається усвідомлення конкретної професійної ситуації, своїх педагогічних вмінь й актуалізація в учителів внутрішньої позиції «Я-вчитель». Зміна внутрішньої мотивації спрямовано на спонукання вчителів до рефлексії власних уявлень щодо професійної діяльності, своїх педагогічних здібностей у цій діяльності (Яблонська, 2000).

Другий етап тренінгу спрямований на формування рефлексивних умінь та рефлексивних знань та використання їх у професійній діяльності з метою самопізнання, пізнання власної професійної діяльності та її вдосконалення.

Зміст тренінгу з формування рефлексивності становлять процеси педагогічного спілкування та взаємодії учасників освітнього процесу. На заняттях аналізувалися проблеми міжособистісної взаємодії, спілкування; розглядались педагогічні якості, які забезпечують саморозвиток, педагогічну взаємодію, це такі як: емпатія, рефлексія, цілеспрямованість тощо. У процесі таких занять у вчителів формуються знання емпатійного розуміння учня чи колеги, здатність аналізувати проблемні ситуації, самоаналіз та саморозвиток.

Отже, з метою розкриття змісту формування рефлексивної компетентності вчителів початкових класів нами зазначено проблеми розвитку рефлексії вчителів які зафіксовано в рамках післядипломної педагогічної освіти. Проаналізовано зміст формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів у курсовий та міжкурсний період післядипломної освіти та в контексті неформальної й інформальної освіти вчителів. Розкрито зміст шляхом аналізу освітніх програм курсів підвищення

кваліфікації вчителів початкових класів, які діють в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

#### **2.4. Застосування оптимальних організаційних форм та методів формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти**

Для формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів, нами підбрано комплекс форм, методів які б розвивали особистісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та оцінювально-рефлексивний компоненти та такі, які можна застосовувати з учителями у системі післядипломної освіти, зокрема у курсовий період.

Так, вважаємо доцільно провести вступну *ознайомлювальну бесіду* з теми «Педагогічний аналіз його роль та значення у професійній діяльності вчителя», на якій вчителі усвідомлять дане поняття; працюють з термінологічним психолого-педагогічним словником для з'ясування сутності понять «рефлексія», «здатність до рефлексії», «рефлексивна компетентність». Доречними можуть бути й *інформаційні хвилинки* ознайомлювального характеру щодо різних видів та варіантів здійснення педагогічного аналізу, що запропоновано нами у додатку 3.

Для формування рефлексивних умінь та практичного застосування рефлексії вчителям варто запропонувати здійснити аналіз *педагогічних ситуацій* з відповідно поставленими завданнями: розглянути та проаналізувати ситуацію з точки зору вчителя, учня, батьків. Таким чином вчителі збудуть здійснювати рефлексію по відношенню до себе, до своїх учнів та батьків усвідомлюючи цим самим, що рефлексія це пізнання не лише себе, але й суб'єктів які поруч (Чубарук, 2013).

З метою накопичення досвіду, молодим вчителям варто використовувати *індивідуальне професійне портфоліо* для накопичення

педагогічного досвіду, вивчення й аналіз найкращих зразків та впровадження їх у власну професійну діяльність. Варіант для ведення портфоліо нами запропоновано у додатку Й. Адже портфоліо сьогодні виступає одним із освітніх технологій, яке спрямоване на професійний розвиток та саморозвиток на основі систематизації накопиченого знання, він створює умови для об'єктивного оцінювання власного професійно-педагогічного рівня, пробуджує бажання до саморозвитку та самовдосконалення. Саме тому, використання портфоліо зумовлюється двома аспектами: потребою в розвитку мотивації до формування рефлексивної компетентності, самопізнання та організацією самооцінювання професійної діяльності та саморозвитку вчителя початкових класів (Нікула, 2019).

Довідкові джерела поняття «портфоліо» (від італ. *portafoglio* – портфель), пояснюють як: «збірка накопичених виконаних робіт та напрацювань певної особи» (Буссел, 2009); або розглядають як: «папка досягнень того, хто навчається, засіб інтеграції його успіхів у різних видах діяльності» (Гончаренко, 2022, с. 173). Окремі науковці описують як: «цілеспрямована колекція робіт, яка демонструє зусилля, прогрес, досягнення в одній або більше областях» (Лук'янова, Аніщенко, 2014).

Портфоліо для формування рефлексивної компетентності вчителя містить дидактичні, методичні, організаційні, наочні матеріалами. Він спрямований на фіксації отриманих знань, умінь, навичок за певний період та визначенні тих, які треба здобути і сформувати; розкриває спектр виконаної професійної діяльності; відзначає здобуті результати; висвітлює особистісні та професійні досягнення; стимулює вчителя до саморозвитку. Виходячи з цього вважаємо, що таке портфоліо носить стимулюючо-мотиваційний та аналітико-рефлексивний характер.

Використання вчителями методу ведення портфоліо сприяє: аналізу, самоаналізу та узагальненню результатів професійної діяльності; усвідомленню та розумінню динаміки формування рефлексивної

компетентності та професійного росту; дає змогу найбільш повно та цілісно представити досвід власної діяльності, що веде до самопізнання.

Кожен вчитель може створити портфолію та представити накопичену колекцію матеріалів відповідно до запропонованого змісту: у першому розділі «Я – вчитель нової школи»; у другому розділі «Педагогічний колектор»; та третьому розділі «Мої результати. Рефлексія» (див. додаток Й).

Вважаємо, що формуванню рефлексивної компетентності сприятиме *аналітична діяльність* вчителя початкових класів щодо вивчення освітніх нормативних документів, зокрема, таких як: аналіз Державного стандарту початкової освіти; вивчення навчальних програм; аналіз підручників, навчальних посібників, які використовуються та реалізуються в початковій школі. Це сприятиме розвитку в них знань щодо змісту початкової освіти, формуванню аналітичних умінь здійснювати різні види аналізу нормативних документів, сприяє формуванню власних оціночних суджень; спрямує їх на спостереження за реформаційними процесами, що відбуваються в сфері освіти та допоможе виявити рівень вимог до вчителя і співставити ці норми з власною відповідністю (Ващенко, Маслов, 2011).

Цікавими є методи *педагогічного проектування* елементів професійної діяльності та їх самоаналіз. Вчителям варто пропонувати завдання, що спрямовані на визначення освітніх, розвивальних та виховних цілей проведеного уроку, вказати, методи і засоби якими вони досягнуті. Такі завдання сприятиме усвідомленню вчителів взаємозв'язку теоретичних знань та реалізації практичних умінь у процесі рефлексивної діяльності (Яблонська, 2000).

З метою формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів ефективним є застосування *методу аналізу та самоаналізу уроків* (Лаврук, 2008). На сайті інституту післядипломної педагогічної освіти є фрагменти відео-уроків, які вчителі проводили у рамках конкурсу «Вчитель року», вважаємо, що їх доречно було б організувати спостереження (відео-

перегляд) та здійснити їх аналіз. Таким чином вчителі зможуть у процесі спостереження набути цікавого практичного досвіду і оцінити свої можливості, поставити цілі для власного саморозвитку.

Вважаємо, що доречно для вчителів була б тема лекції про передовий педагогічний досвід. Вчителям можна запропонувати завдання вивчення передового педагогічного досвіду новаторського чи раціоналізаторського рівнів, який допоможе їм зорієнтувати у власному професійному рівні та прагнути до кращого, до самовдосконалення.

На етапі післядипломної педагогічної освіти доречним було б використання *вправ для розвитку рефлексивних вмінь*, які дають можливість учителю початкових класів аналізувати навчальні ситуації та власні дії в них. Для проведення таких вправ, вчителі можуть ділитися на малі групи (від 4 до 6 осіб). Один із вчителів групи (можна організовувати по черзі) буде виконувати роль учителя, він обирає і формує навчальні завдання, розробляє методичні дії. Наступним етапом занять є безпосереднє проведення так званого уроку в сформованих малих групах. (Варто зауважити, що ігровий урок побудований так, що результати обраної методики перевіряється за поданими результатами робіт, що виконуються «учнями»). Іншою підставою для виявлення ефективності навчальних прийомів, що використав «учитель», – є сформовані запитальники для «учнів», в яких вони фіксують ступінь задоволеності роботою «учителя». Наступний етап полягає в тому, що учасниками аналізується основні етапи навчання, за певними критеріями оцінюють професійну продуктивність спільної взаємодії вчителя й учнів. Обговоривши результати пропонується дискусія щодо аналізу роботи всіх хто був у ролі «вчителя» за наступною схемою: як здійснено планування, форми, методи проведення уроку та оцінювання його результатів. Така організація роботи під час виконання вправи сприяє розвитку аналітичних умінь щодо аналізу й оцінки педагогічної майстерності, формується здатність

до самопізнання та прагнення до саморозвитку та розвитку професійної діяльності (Литвиненко, 2013).

Застосування *рольових ігор* відіграє значну роль у формування здатності до рефлексії та самопізнання. Цей метод, як зазначають науковці: «крім дієвого усвідомлення особистісних і професійних проблем, дає можливість учасникам практично відпрацьовувати і закріплювати нові, більш ефективні форми поведінки у значимих для них ситуаціях, з найменшим ризиком отримати психологічну травму» (Палько, 2014, с.165). Однак важливо у процесі організації таких ігор не призвести до формування та використання стереотипів, усталених норм поведінки, вміти усвідомити суть та самостійно знайти шляхи вирішення ігрової ситуації. Використання рольових ігор допомагає вчителям вчитися розрізняти внутрішню структуру ситуації, яка склалася, тобто пізнавати, розуміти позиції учасників, усвідомлювати їх мотиви й цілі, аналізувати ставлення до партнера.

Для використання рольової гри у процесі формування рефлексивної компетентності варто застосувати метод *моделювання педагогічних проблемних ситуацій* (Сидорчук, 2016), які дадуть можливість дослідити, виявити рольові особливості поведінки вчителя початкових класів на різних рівнях професійного спілкування: вчитель – учень; вчитель – вчитель; вчитель – батьки; вчитель – адміністрація. Таким чином, вчитель здійснює рефлексію та пізнає себе у різних рівнях співпраці, що призводить до потреби самовдосконалення. Аналізуючи проблему, яка представлена у рольовій грі, з різних позицій її учасників, враховуючи їх емоційний стан, прогножуючи наслідки запропонованого вирішення змодельованої ситуації, висунення інших варіантів її розв’язку, – все це сприяє формуванню професійної самосвідомості вчителя, розвитку їх рефлексивного мислення та здатності до рефлексії на основі усвідомлення структури професійно-педагогічної діяльності та пізнання себе як суб’єкта цієї діяльності.

Цікавим для формування рефлексивної компетентності є застосування *методу проєктивного малюнку* та подальшого групового обговорення його. Адже, як стверджує Н. Пов'якель: «психомалюнок стимулює вираження почуттів, відносин, станів, дозволяє краще зрозуміти зміст, причини, динаміку цих явищ» (Пов'якель, 1998, с. 3-6). Цей метод можна використовувати з метою діагностики, пізнання, самоусвідомлення. Використовуючи цей метод під час тренінгу зосереджується увага на способи різного сприйняття, усвідомлення та розуміння малюнків, які створені учасниками групи, що збагачує авторське розуміння, оскільки проєктивний малюнок завжди містить більшу інформацію ніж автор вкладає у нього.

Аналізуючи форми та методи які забезпечують формування рефлексивної компетентності вчителів та її структурних компонентів варто наголосити, що найефективнішими у науковій літературі вважаються такі методи як самоаналіз, самонаказ, самозаохочення, самопереконавання, самокорекція тощо, та прийоми узагальнення, зіставлення, порівняння які стимулюють активність вчителя та пробуджують інтерес, бажання саморозвитку. Саме тому у додатках нами подано : зразкову пам'ятку для самоаналізу уроку вчителем, варіанти аналізу уроку, самоаналіз і самооцінка уроку вчителем тощо (див. додаток 3).

Цікавими є вправи, які спрямовані на вчителів з метою формування їх рефлексивної компетентності. Проаналізуємо їх.

*Вправа «Зміна фокусу уваги».* Дана вправа сприяє руйнуванню стереотипів сприймання тієї чи іншої ситуації. Для цього вчителю пропонують уявити себе в ролі дивного не звичного предмета класу. От наприклад, що він на себе дивиться зі стелі класної кімнати, яким він бачить себе, своїх учнів, роботу яку проводить у класі. Або подивитися на ситуацію з позиції класної дошки. Уявіть, що б вона могла сказати спостерігаючи за вашою роботою, або з точки зору книги чи лінійки, якою ви іноді стукаєте по парті, тощо. (Москвіна, 2018).

*Вправа-гра «Моя найбільша помилка».* Для проведення гри учасники сідають по колу, кілька хвилин їм пропонується на те, щоб пригадати, поринути у своє минуле. Після чого, вони по колу розповідають про свій казус, або помилку яка сталася у їх професійному житті. Кожен учасник слухаючи ту чи іншу історію уявляє себе на місці розповідача, а потім висловлює власну думку, як би вчинив він, і який висновок він зробив и для себе у такій ситуації (Скрипник, 2013).

*Вправа «Лист»* - вчителю з метою розуміння партнерів та суб'єктів освітньої чи професійної діяльності, усвідомленні їх позиції пропонується написати листа, висвітливши наболілу проблему. Розвиток рефлексії полягає в тому, що листа вчитель пише не від своєї особи, а від особи учня, колеги тощо, висвітлюючи при цьому їхню ж проблему. Таким чином, він вчиться пізнавати, співпереживати, розвиває емпатію та рефлексію.

*Вправа «Зустріч ролей».* Суть вправи полягає в тому, що учасник називає назвати ролі, які він виконує у житті (наприклад: мама, дружина, сестра, вчителька, подруга і т.д). Коли учасник назвав ролі, йому пропонують уявити, що стільці, які перед ним – це і є ролі, які він назвав. Наступне завдання , яке він виконує – це розкласти ролі у порядку значущості для нього він найважливішої – до найменш важливої. Після цього, він з присутніх обирає помічників які будуть представляти ці ролі, вони сідають на стілець (обрану роль) та висловлюють свої думки переконуючи всіх, що ця роль (яку він обрав) найважливіша. У процесі гри може розвинутиись дискусія, активне обговорення, що сприяє пізнанню та розвитку рефлексії по відношенню до інших людей (Москвіна, 2018).

Таким чином, вважаємо, що підібрані та узагальнені нами форми і методи варто використовувати у системі післядипломної педагогічної освіти, які сприятимуть формуванню рефлексивної компетентності вчителя початкових класів.

## Висновки до розділу 2

У другому розділі нами теоретично обґрунтовано систему формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів. З цією метою проведено констатувальний експеримент, який полягав у дослідженні рівня сформованості рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти. Нами сформовано діагностичний інструментарій, для забезпечення реалізації констатувального експерименту, а саме: виокремлено критерії, показники, рівні сформованості педагогічного явища, що нами досліджується. Так критерієм особистісно-мотиваційного компонента обрано професійні мотиви до самопізнання та бажання професійного саморозвитку; критерії когнітивно-діяльнісного компонента рефлексивної відображені як рефлексивні знання та рефлексивні уміння вчителя початкових класів; рефлексивно-оцінного компонент представлений критеріями здатність до оцінювання та моніторингу; здатність до рефлексії та саморозвитку, до кожного критерію розроблено систему показників. Також описано рівні: низький, середній, високий; до кожного критерію та відповідних показників дібрали комплекс методик., які допомогли здійснити констатувальне дослідження, що показало недостатній рівень сформованості рефлексивної компетентності а виявило потребу впровадження у систему післядипломної освіти оновленого змісту, відповідних форм та методів.

Нами розроблено модель формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів, яка представлена 3 блоками: цільовим, змістово-процесуальним, результативним.

Проаналізовано та узагальнено зміст, форми та методи формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів, які варто використовувати у системі післядипломної освіти у курсовий та міжкурсний період.

Зміст формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної освіти вивчався та аналізувався нами шляхом вивчення різних освітніх програм курсів підвищення кваліфікації, які спрямовані на формування оцінювально-рефлексивної компетентності, розвиток рефлексії та підібрано комплекс форм, методів які б розвивали рефлексивну компетентність учителя.

## ВИСНОВКИ

Отримані нами результати у процесі наукового дослідження процесу формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів на етапі післядипломної педагогічної освіти дають змогу констатувати, що мети досягнуто, поставлені завдання виконано та сформульовано висновки.

1. Сучасна школа потребує вчителя, який здатен швидко та гнучко адаптуватись до змін у професійно-педагогічній діяльності, у якого сформована здатність до самопізнання, до глибокого розуміння себе, своїх учнів та навколишніх людей, прагнення до постійного професійно-особистісного самовдосконалення, що у свою чергу вимагає сформованості рефлексивної компетентності. Рефлексія, у наукових джерелах, розглядається як інструмент аналізу, самопізнання власної свідомості та діяльності, усвідомлення себе та того, як інші сприймають його діяльність та особистість задля подальшого саморозвитку та професійного самовдосконалення. Саме тому, проблема розвитку рефлексивної компетентності вчителя сьогодні є актуальною та виступає умовою професійно-особистісного становлення педагога, його самовдосконалення та самореалізації. Актуальність досліджуваної проблеми підсилюється й тим, що рефлексивна компетентність є однією із ключових компетентностей (трудових функцій) вчителя початкових класів, які зазначені в професійному стандарті вчителя початкових класів.

2. Для виявлення потреби формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів нами проаналізовано освітню нормативно-правову базу України: Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепцію «Нова українська школа», Професійний стандарт вчителя початкових класів де обґрунтована важливість та актуальність формування такої професійної компетентності вчителя як рефлексивна компетентність.

3 метою розуміння сутності досліджуваної проблеми нами на

міждисциплінарному рівні з точки зору філософії, психології, педагогіки проаналізовано поняття «рефлексія», «компетентність», «рефлексивна компетентність», узагальнено погляди вчених та встановлено, що *рефлексивна компетентність – інтегративне особистісне й діяльнісне утворення, яке проявляється у здатності вчителя у процесі здійснення самопізнання, самоаналізу та самооцінювання власної професійної діяльності визначити її відповідність нормам, цілям, об'єктивно з'ясувати її продуктивність та результативність, на цій основі визначати шляхи, прогнозувати перспективи саморозвитку та самовдосконалення.*

Узагальнивши підходи науковців щодо структури досліджуваного явища та враховуючи вимоги до рефлексивної компетентності які прописані в Професійному стандарті вчителя початкових класів виокремлюємо у своєму магістерському дослідженні наступні компоненти рефлексивної компетентності: *особистісно-мотиваційний компонент* який являє собою систему потреб та мотивів самопізнання вчителем своєї особистості та власної професійної діяльності, а також бажання постійного саморозвитку і самовдосконалення; *когнітивно-діяльнісний компонент* представлений рефлексивними знаннями та рефлексивними вміннями, які реалізуються у процесі професійної діяльності вчителя; *оцінювально-рефлексивний компонент* представлений здатність до моніторингу та оцінювання результатів професійної діяльності та здатністю до рефлексії та саморозвитку.

3. Для виявлення рівня сформованості рефлексивної компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти нами проведено констатувальний експеримент, експериментальною базою для дослідження стали заклади загальної середньої освіти Чернівецької області, а учасниками були 72 вчителі початкових класів стаж професійної діяльності яких становив не більше 10 років. Для проведення процедури дослідження нами сформовано діагностичний інструментарій: виокремлено

критерії, відповідні їм показники, рівні сформованості досліджуваного явища.

Так, критеріями є : професійні мотиви до самопізнання та бажання професійного саморозвитку (особистісно-мотиваційний компонент); рефлексивні знання та рефлексивні уміння (когнітивно-діяльнісний компонент); здатність до оцінювання та моніторингу; здатність до рефлексії та саморозвитку (рефлексивно-оцінний компонент) До кожного критерію підібрано систему показників. Також розробили рівні сформованості, які перевіряли за допомогою комплексу методик.

Узагальнені результати числових даних сформованості рефлексивної компетентності вчителя початкових класів (низький рівень виявлено у 41,2% опитаних; 41,35% проявили середній рівень та 17,45% високий рівень) дає можливість говорити про потребу та необхідність формування та вдосконалення рефлексивної компетентності вчителя початкових класів. Вважаємо, що даний процес треба якісно забезпечити в умовах післядипломної педагогічної освіти.

4.Теоретично обґрунтували систему формування рефлексивної компетентності в умовах післядипломної педагогічної освіти. Розроблена модель представлена 3 блоками: цільовим (мета, завдання), змістово-процесуальним (підходи, принципи, умови, зміст, форми, методи), результативним (компоненти, рівні сформованості).

Зміст, форми та методи формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів розглянуто у курсовий та міжкурсний період післядипломної педагогічної освіти. В курсовий період відбувається організація та проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів в закладах післядипломної педагогічної освіти. Зміст формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів аналізувався шляхом вивчення сайтів Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, де представлено програму

підвищення кваліфікації вчителів, яка містить Модуль 4, що спрямований на формування оцінювально-рефлексивної компетентності вчителів. Змістовною виявилась Програма курсів підвищення кваліфікації «Розвиток рефлексії» Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти. Також, у рамках неформальної освіти розглянуто зміст курсів «Рефлексія на уроці: важливість, ефективність, ідеї. 14 рефлексивних вправ», що являє собою неформальну освіту.

Для формування рефлексивної компетентності вчителя початкових класів, нами підібрано комплекс форм, методів, а саме ознайомлювальну бесіду з теми «Педагогічний аналіз його роль та значення у професійній діяльності вчителя», інформаційні хвилинки, аналіз педагогічних ситуацій, індивідуальне професійне портфоліо, методи педагогічного проектування, метод аналізу та самоаналізу уроків, вправи для розвитку рефлексивних вмінь, рольові ігри, моделювання педагогічних проблемних ситуацій, метод проєктивного малюнку, Вправи «Зміна фокусу уваги», «Моя найбільша помилка», «Лист», «Зустріч ролей» тощо, використання яких у системі післядипломної освіти сприятиме формуванню всіх структурних компонентів рефлексивної компетентності вчителя початкових класів.

Здійснена нами наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування рефлексивної компетентності сучасного вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти. Ми розглядаємо потребу у подальшому вивченні зарубіжного досвіду щодо формування цього явища тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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

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

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

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

[https://doi.org/10.31435/rsglobal\\_sr/01062018/5624](https://doi.org/10.31435/rsglobal_sr/01062018/5624)

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

37. Кучера, Т.Н. Насонова, Л.І., Дейнека, В.В. (2015). Навчальний посібник з курсу «Філософія освіти» для осіб, що навчаються в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», Харків: ХНМУ, 63 с.
38. Лаврук, В. (2008). *Аналіз уроку*. Київ: Шкільний світ.
39. Левківський, М.В. (2011). Історія педагогіки: Навч.-метод. посібник. Вид. 4-те,. Навч. пос., К.: Центр учбової літератури, 190 с.
40. Литвиненко, С. (2013). Формування педагогічної рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти. *Нова педагогічна думка*. 1.2, 11–14. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2013\\_1](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1)
41. Лісова, С.В., (2017). Методологічні засади компетентнісного підходу у вищій школі: світовий досвід. *Оновлення змісту, форм, методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. праць. Рівне: Вид-во РЛГУ, вип. 16, с. 11-16.
42. Луговий В.І., (2009). Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*, № 3, с. 8-13.
43. Лук'янова, Л.Б. (2010). Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання. В: І. А. Зязюн, ред. *Сучасні інформ. технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ; Вінниця: Планер, вип. 23.с. 119–124.
44. Лук'янова, Л. (2013) *Чинники мотивації навчання дорослої людини*. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/7671/1/%D0%A7%D0%B8%D0%D.pdf>
45. Лук'янова, Л. Б., Аніщенко О. В (2014). *Освіта дорослих: Короткий термінологічний словник*. Київ, Ніжин: ПП Лисенко М.М.
46. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 106 с.
47. Маслов, В.І., (2009). Концептуальні засади побудови, зміст і структура

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

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

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

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

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

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Витяг з наказу про затвердження  
Професійного стандарту вчителя з початкових класів  
закладу загальної середньої освіти**



**МІНІСТЕРСТВО РОЗВИТКУ ЕКОНОМІКИ, ТОРГІВЛІ  
ТА СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА УКРАЇНИ  
(Мінекономіки)**

## НАКАЗ

23.12.2020

№ 2736

Київ

**Про затвердження професійного  
стандарту за професіями  
“Вчитель початкових класів  
закладу загальної середньої  
освіти”, “Вчитель закладу  
загальної середньої освіти”,  
“Вчитель з початкової освіти  
(з дипломом молодшого спеціаліста)”**

Відповідно до пунктів 27, 28, 30 Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 31 травня 2017 року № 373 (зі змінами),  
НАКАЗУЮ:

1. Затвердити професійний стандарт за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)”, що додається.
2. Директорату розвитку ринку праці та умов оплати праці забезпечити протягом п'яти робочих днів унесення професійного стандарту, затвердженого цим наказом, до Реєстру професійних стандартів.
3. Директорату розвитку ринку праці та умов оплати праці разом з департаментом цифрового розвитку та електронних сервісів забезпечити



ДОКУМЕНТ СЕД Мінекономіки АСКОД  
Сертифікат 58E2D9E7F900307B040000007CF72E0074EE8200  
Підписувач Петрашко Ігор Ростиславович  
Дійсний з 30.03.2020 0:00 по 30.03.2022 0:00



Мінекономіки  
2736-20 від 23.12.2020 7:37:08

ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ Міністерства розвитку  
економіки, торгівлі та сільського  
господарства України23.12.2020 № 2736**ПРОФЕСІЙНИЙ СТАНДАРТ****за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної  
середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”,  
“Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)”****1. Загальні відомості професійного стандарту****1.1. Основна мета професійної діяльності**

Мета професійної діяльності вчителя полягає в організації навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти (далі – здобуття освіти) шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання.

Вчитель спільно з батьками, іншими законними представниками учнів (далі – батьки) сприяє розвитку здібностей учнів, формуванню в них навичок здорового способу життя, дбає про їхнє фізичне і психічне здоров'я; формує в учнів усвідомлення необхідності додержуватися Конституції та законів України, захищати суверенітет і територіальну цілісність України; настановленням і особистим прикладом утверджує повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства; формує в учнів прагнення до взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами.

Процеси навчання, виховання та розвитку учнів є наскрізними. Їх цілісність забезпечується наявністю у вчителя загальних і професійних компетентностей, необхідними для виконання всіх трудових функцій.

**1.2. Назва виду економічної діяльності, секції, розділу, групи та класу економічної діяльності та їхній код (згідно з Національним класифікатором України ДК 009:2010 “Класифікація видів економічної діяльності”)**

|                     |               |                      |               |                       |                             |                                             |
|---------------------|---------------|----------------------|---------------|-----------------------|-----------------------------|---------------------------------------------|
| <b>Секція<br/>Р</b> | <b>Освіта</b> | <b>Розділ<br/>85</b> | <b>Освіта</b> | <b>Групи<br/>85.2</b> | <b>Початкова<br/>освіта</b> | <b>Класи<br/>85.20 Початкова<br/>освіта</b> |
|---------------------|---------------|----------------------|---------------|-----------------------|-----------------------------|---------------------------------------------|



ДОКУМЕНТ СЕД Мінекономіки АСКОД

Сертифікат 58E2D9E7F900307B04000007CF72E0074EE8200

Підписувач Петрашко Ігор Ростиславович

Дійсний з 30.03.2020 0:00 по 30.03.2022 0:00

Мінекономіки



2736-20 від 23.12.2020 7:37:08

#### 4. Загальні компетентності

| Умовні позначення | Загальні компетентності                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ЗК.01             | Здатність діяти відповідально і свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина; реалізувати свої права і обов'язки; усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку (громадянська компетентність) |
| ЗК.02             | Здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня (соціальна компетентність)                                                                                                      |
| ЗК.03             | Здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, багатоманітність і мультикультурність у суспільстві; здатність до вираження національної культурної ідентичності, творчого самовираження (культурна компетентність)                  |
| ЗК.04             | Здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення спільної мети (лідерська компетентність)                                                                      |
| ЗК.05             | Здатність до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем, ініціативності та підприємливості (підприємницька компетентність)                                                                                                                    |

#### 5. Перелік трудових функцій (професійних компетентностей, що входять до них), умовні позначення

| Умовні позначення | Трудові функції                                | Професійні компетентності (за трудовою дією або групою трудових дій)                                                                                                                             | Умовні позначення |
|-------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| А                 | Навчання учнів предметів (інтегрованих курсів) | <b>Мовно-комунікативна компетентність</b>                                                                                                                                                        | <b>А1</b>         |
|                   |                                                | Здатність забезпечувати здобуття учнями освіти державною мовою                                                                                                                                   | А1.1              |
|                   |                                                | Здатність забезпечувати (за потреби) здобуття учнями освіти з урахуванням особливостей мовного середовища в закладі освіти (мова відповідного корінного народу або національної меншини України) | А1.2              |
|                   |                                                | Здатність забезпечувати навчання учнів іноземній мові та спілкуватися іноземною мовою у професійному колі (для вчителів іноземної мови)                                                          | А1.3              |
|                   |                                                | Здатність формувати і розвивати мовно-комунікативні уміння та навички учнів                                                                                                                      | А1.4              |
|                   |                                                | <b>Предметно-методична компетентність</b>                                                                                                                                                        | <b>А2</b>         |
|                   |                                                | Здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів                                                                                                        | А2.1              |
|                   |                                                | Здатність формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для                                                                                                           | А2.2              |

|  |  |                                                                                                                       |           |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
|  |  | Здатність використовувати інновації у професійній діяльності                                                          | Д1.2      |
|  |  | Здатність застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності                         | Д1.3      |
|  |  | <b>Здатність до навчання впродовж життя</b>                                                                           | <b>Д2</b> |
|  |  | Здатність визначати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя                                             | Д2.1      |
|  |  | Здатність взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки (у рамках наставництва, супервізії тощо) | Д2.2      |
|  |  | <b>Рефлексивна компетентність</b>                                                                                     | <b>Д3</b> |
|  |  | Здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності і визначати індивідуальні професійні потреби         | Д3.1      |

|                                                                                                                             |                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                             | програмою, тренінгів, вебінарів, супервізії тощо)<br>Д2.1.32. Умови професійного розвитку вчителів<br>Д2.1.33. Напрями діяльності професійних спільнот і асоціацій вчителів | потреб<br>Д2.1.У2. Аналізувати пропозиції різних суб'єктів освітньої діяльності, які забезпечують професійний розвиток вчителя (щодо спроможності надавати якісні освітні послуги)<br>Д2.1.У3. Визначати оптимальні зміст і форми професійного розвитку, критерії результативності власного навчання<br>Д2.1.У4. Планувати професійний розвиток для досягнення його стратегічних і операційних цілей<br>Д2.1.У5. Визначати ефективні форми взаємодії з професійними спільнотами (у тому числі з громадськими організаціями вчителів)<br>Д2.1.У6. Активно долучатися до діяльності професійних спільнот |
| Д2.2. Здатність взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки (у рамках наставництва, супервізії тощо) | Д2.2.31. Особливості організації різних форм професійної підтримки та допомоги вчителям (наставництво, супервізія тощо)                                                     | Д2.2.У1. На основі визначених професійних потреб і запитів учителів забезпечувати їх підтримку в організації освітнього процесу, набутті (вдосконаленні) ними педагогічної майстерності, самооцінюванні професійної діяльності<br>Д2.2.У2. Взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства і підтримки                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Д3. Рефлексивна компетентність                                                                                              |                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Д3.1. Здатність                                                                                                             | Д3.1.31. Механізм моніторингу                                                                                                                                               | Д3.1.У1. Здійснювати моніторинг                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|  |                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності і визначати індивідуальні професійні потреби | професійної діяльності вчителя<br>ДЗ.1.32. Загальні та професійні компетентності вчителя<br>ДЗ.1.33. Вимоги до професійної діяльності вчителя з урахуванням змін в освітній політиці, змісті освіти<br>ДЗ.1.34. Особливості діяльності закладу освіти, учнівського колективу | власної педагогічної діяльності<br>ДЗ.1.У2. Визначати відповідність власних професійних компетентностей чинним вимогам<br>ДЗ.1.У3. Ураховувати у власному професійному розвитку зміни в системі освіти, її законодавчому забезпеченні, в діяльності закладу освіти, учнівському колективі |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## 7. Орієнтовний опис професійних компетентностей вчителя відповідно до кваліфікаційних категорій педагогічних працівників

| Професійна компетентність                                                                                                                                                                              | Кваліфікаційні категорії педагогічних працівників                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                             |                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
|                                                                                                                                                                                                        | Спеціаліст                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Спеціаліст другої категорії | Спеціаліст вищої категорії |
| <b>A1. Мовно-комунікативна компетентність</b>                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                             |                            |
| A1.1. Здатність до спілкування державною мовою                                                                                                                                                         | Вільно спілкується державною мовою на професійну тематику, використовуючи сучасну термінологію та систему понять;<br>влучно застосовує інтонаційні та позамовні засоби виразності мовлення;<br>аргументовано висловлює власні думки державною мовою;<br>вичерпно та чітко відповідає на запитання учнів про різні аспекти навчального матеріалу | Спеціаліст першої категорії | Спеціаліст вищої категорії |
| A1.2. Здатність забезпечувати (за потреби) здобуття учнями освіти з урахуванням особливостей мовного середовища в закладі освіти (мова відповідного корінного народу або національної меншини України) | Розробляє навчальні матеріали та викладає навчальні предмети (інтегровані курси) з урахуванням особливостей мовного і культурного досвіду учнів, які належать до корінних народів або національних меншин України (у тому числі таких, що здобувають освіту офіційними мовами Європейського Союзу)                                              |                             |                            |

|                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Д2.2. Здатність взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки (у рамках наставництва, супервізії тощо)                           | Взаємодіє з педагогом-наставником, іншими вчителями для забезпечення особистого професійного розвитку та адаптації до умов професійної діяльності                                                                                                                                     | Використовує різні форми взаємодії з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки; використовує можливості супервізії з метою професійного розвитку                                      | Здійснює наставництво/супервізію, допомагає іншому(им) вчителю(ям) у виявленні професійних потреб, рекомендує ресурси для професійного розвитку, надає методичну підтримку щодо планування та організації освітнього процесу | Здійснює наставництво/супервізію, допомагає іншому(им) вчителю(ям) планувати професійний розвиток відповідно до його(їх) професійних потреб, надає методичну підтримку щодо набуття фахової майстерності, самооцінювання власної педагогічної діяльності |
| Д3. Рефлексивна компетентність<br>Д3.1. Здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності і визначати індивідуальні професійні потреби | Аналізує та оцінює результати діяльності (з урахуванням моніторингових досліджень тощо), власний рівень професійної компетентності та його вплив на результати професійної діяльності                                                                                                 | Відстежує динаміку та результати власної професійної діяльності відповідно до стратегічних та операційних цілей власного професійного розвитку, особливостей освітньої діяльності закладу освіти | Відстежує зміни в системі освіти, враховує їх у проєктуванні власної педагогічної діяльності та плануванні професійного розвитку                                                                                             | Відстежує зміни в системі освіти, враховує їх у проєктуванні власної педагогічної діяльності та плануванні професійного розвитку                                                                                                                         |
| Примітка.                                                                                                                                             | Визначає відповідність власних професійних компетентностей вчителя відповідно до кваліфікаційних категорій педагогічних працівників педагогічної діяльності, потребу в розвитку власних компетентностей (з урахуванням освітніх інновацій, індивідуальних освітніх потреб учнів тощо) |                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                          |

Орієнтовний опис професійних компетентностей вчителя відповідно до кваліфікаційних категорій педагогічних працівників передбачає, що педагогічний працівник кожної наступної кваліфікаційної категорії володіє компетентностями, визначеними для попередніх кваліфікаційних категорій.

Такий орієнтовний опис може використовуватися з метою планування професійного розвитку вчителів (як „рамка професійного розвитку вчителя”), комплексного оцінювання їхніх професійних компетентностей під час процедур атестації та сертифікації.

## Додаток Б

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

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

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

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

*Дякуємо за співпрацю!*

## Додаток В

## АНКЕТА

### РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ

*(розроблена автором)*

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

1. Вкажіть, які якості учителя передують рефлексивній компетентності:

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

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

Свою думку оцініть в балах:

3 б. – дуже важлива;

2 б. – важлива;

1 б. – менш важлива;

0 б. – не важлива.

|                              |  |
|------------------------------|--|
| комунікативна компетентність |  |
| Рефлексивна компетентність   |  |
| Методична компетентність     |  |
| Інноваційна компетентність   |  |
| Організаційна компетентність |  |

3. Що таке «рефлексивна компетентність»?

---

---

4. Продовжіть думку:

- «Рефлексивна компетентність» включає в себе такі компоненти:

---

---

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

---

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

---

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

*недостатність теоретичних знань;*

*недостатність практичних умінь;*

*недостатньо самостійної роботи;*

*недостатньо методичної літератури;*

*інші варіанти (напишіть) \_\_\_\_\_*

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

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

***Дякуємо за співпрацю!***

## Додаток Г

**ОПИТУВАЛЬНИК**  
**ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ**  
**РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ ВЧИТЕЛЯ**

(адаптовано автором)

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

«5» - рівень значущості високий / висока сформованість

«4» - рівень значущості достатній / достатня ;

«3» - рівень значущості середній / середня;

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

«1» - рівень значущості неважливий / мінімальна.

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

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

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

## Додаток Д

**ДІАГНОСТИКА РЕФЛЕКСІЇ***(методика А. Карпова)*

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

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

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало мені на думку.
3. Перш, ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене - уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозного листа, якби я заздалегідь не склав план.

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

*Дякуємо за співпрацю!*

## Додаток Е

**АНКЕТА**  
**СХИЛЬНІСТЬ ДО САМОРОЗВИТКУ**  
(методика В. Маралова)

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

5 балів – твердження повністю відповідає дійсності;

4 бали – швидше відповідає, ніж не відповідає;

3 бали – і так, і ні;

2 бали – швидше не відповідає;

1 бал – не відповідає.

**Перелік тверджень**

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

14. Зростаюча відповідальність не лякає мене.

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

**Бланк для відповідей**

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

**Результати:**

65 – 75 – ваш саморозвиток відбувається на високому рівні.

55 – 64 – даний рівень характеризується активним саморозвитком;

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

35 – 15 – даному рівню властивий призупинений саморозвиток.

**Дякуємо за співпрацю!**

## Додаток Є

## Програма підвищення кваліфікації вчителів початкового навчання закладів загальної середньої освіти

(Боярин Л.В., Одинак М.М., (2020). Програма підвищення кваліфікації  
вчителів початкового навчання закладів загальної середньої освіти, Чернівці  
<https://drive.google.com/drive/folders/1YUYOEg16uJ51maQXLtBtiEqmrlvOv6OY>)

|                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Розробники                                                                                                                                                                                                              | Боярин Л.В. – завідувач кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою ІППОЧО, кандидат психологічних наук;<br>Одинак М.М. – зав. науково-методичного центру дошкільної та початкової освіти ІППОЧО.                                                                                                                                                                                                             |
| Мета                                                                                                                                                                                                                    | Підвищення методичного та практичного рівнів професійної компетентності вчителів початкових класів відповідно до вимог професійного та освітнього стандартів, типових освітніх програм основних напрямів державної політики у галузі освіти, запитів громадянського суспільства, установ і закладів освіти, освітніх потреб споживачів освітніх послуг.                                                                       |
| Напрями підвищення кваліфікації за фахом                                                                                                                                                                                | Початкові класи                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Модуль 1. Зміст початкової освіти у вибірці сьогодення: Концепція Нової української школи, Державний стандарт початкової освіти, Типові освітні програми, структура НУШ. Професійний стандарт учителя початкових класів | <b>Напрями підвищення кваліфікації:</b><br>- здатність до використання та інтеграції предметних знань з різних освітніх галузей;<br>- мовленнєва компетентність;<br>- використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій;<br>- формування компетентностей у галузі вікової педагогіки та вікової психології.                                                                                                     |
| Модуль 2. Розвиток професійних компетентностей вчителя початкових класів як одного з найважливіших чинників успішного здійснення освітніх реформ                                                                        | <b>Напрями підвищення кваліфікації:</b><br>- здатність до використання предметних знань в освітньому процесі;<br>- психологічна та <del>емоційно-в</del> етична компетентність;<br>- здатність до використання відкритих ресурсів, інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій в освітньому процесі;<br>- формування спільних для ключових компетентностей <del>вмінь</del> (інноваційність, навчання впродовж життя). |
| Модуль 3 Застосування сучасного змісту освіти, методик та технологій навчання в освітньому процесі початкової школи                                                                                                     | <b>Напрями підвищення кваліфікації:</b><br>- використання предметних знань, доцільних форм, методів, технологій та засобів навчання в освітньому процесі;<br>- здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності;<br>- розвиток предметних та формування ключових компетентностей;<br>- мовно-комунікативна компетентність.        |
| Модуль 4. Управління освітнім процесом у початковій школі                                                                                                                                                               | <b>Напрями підвищення кваліфікації:</b><br>- <u>оцінювально-рефлексивна компетентність;</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

## Додаток Ж

**НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА КУРСІВ «РЕФЛЕКСІЯ НА УРОЦІ:  
ВАЖЛИВІСТЬ, ЕФЕКТИВНІСТЬ, ІДЕЇ. 14 РЕФЛЕКСИВНИХ ВПРАВ»**

(Сінькова О.М., (2021). <https://vseosvita.ua/education/refleksii-na-urotsi-vazhlyvist-efektyvnist-idei-14-refleksyvnykh-vprav-257.html>)

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Модуль 1.</b> | <p><b>Рефлексія в навчальному процесі: що це, для чого, коли і як?</b></p> <p>Що ж це таке - рефлексія на уроці? Аналізуючи визначення ми маємо розуміти для чого в нашому плані відображено цей етап. Це своєрідний моніторинг на уроці або ж занятті (а важливо використовувати рефлексію й з дошкільнятами), де педагог може і має побачити чи кожна дитина винесла з уроку певні знання, результати, сподівання, а також вміння учнів оцінювати себе й роботу інших.</p> |
| Тема 1.1.        | Що таке рефлексія, і як краще її проводити                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Тема 1.2.        | Визначення педагогічної рефлексії                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Тема 1.3.        | Фази навчання на основі рефлексійного досвіду                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Тема 1.4.        | Форми рефлексії                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Тема 1.5.        | 9 сфер застосування рефлексії                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Модуль 2.</b> | <p><b>Методики рефлексії</b></p> <p>Вміння оцінити свою роботу дуже важлива навичка в дорослому житті, яку ми можемо починати формувати вже в шкільному віці. Наприкінці кожного уроку ми з дітками проводимо рефлексію, щоб відслідкувати перебіг уроку, було цікаво чи нецікаво, відчуваємо позитивні емоції чи негативні, щось нове дізналися чи систематизували наявні знання, стане отриманий досвід цінністю чи ні.</p>                                                |
| Тема 2.1.        | Однохвилинне есе                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                  |                                                                                                                                            |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Тема 2.2.        | Вправа «3-2-1»                                                                                                                             |
| Тема 2.3.        | Вправа «TimeOut!»                                                                                                                          |
| Тема 2.4.        | Методика "Мапа тіла"                                                                                                                       |
| Тема 2.5.        | Океан успіху                                                                                                                               |
| Тема 2.6.        | Рефлексивна мішень                                                                                                                         |
| Тема 2.7.        | ПОПС-формула                                                                                                                               |
| Тема 2.8.        | Синквейн (сенкан)                                                                                                                          |
| Тема 2.9.        | Аркуш контролю                                                                                                                             |
| Тема 2.10.       | Ромашка запитань або Ромашка Блума                                                                                                         |
| Тема 2.11.       | Незакінчене речення                                                                                                                        |
| Тема 2.12.       | Підведення підсумків                                                                                                                       |
| Тема 2.13.       | Острови                                                                                                                                    |
| Тема 2.14.       | Самоаналіз уроку                                                                                                                           |
| <b>Модуль 3.</b> | <b>Секрети ефективності від учительки на мільйон.</b><br>Власна історія та поради від володарки Global Teacher Prize 2017 Меггі Макдоннелл |



## Додаток 3

**ВИДИ АНАЛІЗУ ТА САМОАНАЛІЗУ УРОКУ****План аналізу уроку**

*(Лаврук, В. (2008). Аналіз уроку. Київ: Шкільний світ.)*

**1. Тип і структура уроку**

Який тип уроку обрано? Доцільність вибору з точки зору теми в цілому і дидактичної мети уроку. Місце уроку в системі занять за темою. Зв'язок уроку з попередніми. Як він здійснюється?

Чи відповідає структура уроку обраному типу? Послідовність окремих етапів.

**2. Організація окремих складових структури уроку**

Перевірка стану виконання учнями домашнього завдання:

- з'ясування рівня усвідомлення виконання домашнього завдання учнями, перевірка засвоєння ними головного, істотного в навчальному матеріалі, перевірка засвоєння способів діяльності, необхідних для вивчення нового матеріалу на уроці;

- співвідношення перевірки теоретичних і практичних завдань;

- індивідуальний і диференційований підхід до перевірки;

- раціональність вибору та реалізації вчителем форм, методів і засобів перевірки виконання домашнього завдання;

- дотримання критеріїв оцінювання, навчальний, виховний та розвивальний характер контролю, використання балів для стимулювання відповідального ставлення учнів до навчання.

Вивчення нового матеріалу:

- повідомлення вчителем і усвідомлення учнями мети, цілей і завдань вивчення нового матеріалу, мотивування навчальної діяльності школярів.

Раціональність постановки мети через:

а) зміст навчального матеріалу (пояснити, розкрити тощо);

б) внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного

розвитку учнів (формувати, розвивати, виховувати тощо);

в) діяльність учителя (розкрити, ознайомити, продемонструвати, описати тощо);

г) навчальну діяльність учнів (розв'язувати задачі, виконувати практичні завдання, досліджувати, працювати з літературою тощо);

- відповідність змісту та обсягу навчального матеріалу темі, меті, завданням уроку, вимогам програм і сучасному рівню розвитку науки. Як пов'язаний навчальний матеріал з сучасністю, оточенням школи і життєвим досвідом учнів. Як використовуються набуті раніше учнями знання для здійснення ціленаправленого сприйняття ними нової інформації;

- вибір та раціональність використання форм (індивідуальних, групових, фронтальних), методів і засобів викладання та навчання відповідно до змісту теми, мети, завдань уроку, вікових та індивідуальних особливостей школярів;

- способи педагогічного управління процесами виділення головного, найбільш суттєвого у змісті навчального матеріалу, роботою над засвоєнням основних теоретичних положень, закономірностей, узагальнення, систематизації знань;

- використання диференційованих дидактичних завдань у процесі вивчення нового матеріалу;

- ефективність форм та засобів організації самостійної роботи учнів у процесі вивчення нового матеріалу;

- способи управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів (сприйняття, осмислення, запам'ятовування нового матеріалу);

- здійснення міжпредметних зв'язків;

- рівень відповідності навчальних досягнень учнів поставленим цілям і завданням уроку.

Закріплення, систематизація й узагальнення знань учнів:

- постановка та реалізація цілей і завдань, закріплення, систематизація та узагальнення знань учнів;

- виділення у змісті навчального матеріалу основного, істотного;
- навчально-матеріальне забезпечення, закріплення, систематизація та узагальнення знань (наочність, роздатковий матеріал, ТЗН тощо);
- оптимальність працездатності учнів;
- забезпечення надійного зворотного зв'язку;
- контроль і корегування навчальних досягнень учнів.

Задавання домашнього завдання:

- способи (з інструктажем) та час (до дзвінка, під час уроку, після дзвінка) задавання домашнього завдання;
- відповідність домашнього завдання змісту вивченого матеріалу на даному уроці та на попередніх уроках;
- характер домашнього завдання (індивідуальне, групове, диференційоване, творче, проблемне тощо);
- наскільки учні готові до виконання домашнього завдання (пам'ятки, таблиці, додаткова література, узагальнені схеми, графіки тощо);
- співвідношення домашнього завдання із завданнями, які виконувались на уроці;
- передбачення дотримання санітарно-гігієнічних норм щодо тривалості часу на виконання домашнього завдання.

### ***3.Принципи навчання. Методи, прийоми і засоби навчання.***

Застосована система методів. Форми і прийоми, які в ній використано. Відповідність їхнього змісту матеріалу, типу, меті, завданням уроку, віковим та індивідуальним особливостям учнів. Здійснення мотивації навчальної діяльності учнів протягом усього уроку. Застосовані для цього прийоми.

Реалізація дидактичних принципів. Співвідношення репродуктивної і творчої діяльності учнів, шляхи підвищення пізнавальних інтересів, самостійної навчальної роботи, творчості школярів. Прийоми забезпечення зворотного зв'язку для керівництва процесом навчання. Робота із формування загальнонавчальних та предметних умінь і навичок.

## **1. *Навчально-матеріальне забезпечення та технічне оснащення уроку***

Раціональний відбір і використання на уроці відповідно до змісту теми, мети та завдань навчання, вимог програми пристроїв, обладнання, наочних посібників, роздаткових матеріалів, літератури тощо.

Раціональність вибору і реалізації на уроці комплексу різних типів і засобів навчання (візуальні, аудіальні, аудіовізуальні, комп'ютер, лінгафонний кабінет тощо).

Наявність та використання на уроці комплектів приладів, реактивів, навчальних завдань, пам'яток, інструктивних карток для виконання різних видів початкової діяльності.

Формування в учнів умінь користуватися обладнанням, ТЗН, додатковою літературою, підручником та іншими засобами навчання.

Залучення до навчального процесу помічників учителя із числа учнів (лаборант, консультант, демонстратор, оператор).

Дотримання санітарно-гігієнічних норм щодо використання технічних засобів навчання на році.

## **2. *Використання часу на уроці***

Своєчасність початку уроку.

Витрата часу на взаємне привітання, перевірку відсутніх. Огляд санітарного стану класу та зовнішнього вигляду учнів, установлення порядку і дисципліни, підготовка учнів до уроку (наявність на столах підручників, зошитів, щоденників, приладдя). Чи була в цьому потреба?

Витрата часу на переключення діяльності школярів з одного виду на інший. Чіткість дозування та корекція витрат часу на окремі структурні етапи уроку. Своєчасність закінчення уроку.

### **б. *Дотримання санітарно-гігієнічних норм***

Відповідність обладнання, навчально-матеріального оснащення приміщення санітарно-гігієнічним нормам.

Забезпечення: - оптимального температурного режиму; - вологості повітря; - належного провітрювання; - освітленості робочих місць; - гігієни праці вчителя й учнів.

Раціональність організації праці вчителя та учнів з точки зору ергономіки.

Інтенсивність та емоційність спільної праці вчителя та учнів на уроці на основі взаємної поваги і довіри.

### **7. Виховання на уроці**

Єдність цілей і напрямів виховання: - формування національної свідомості як однієї з найважливіших рис особистості громадянина України; - формування високої духовної особистості; - утвердження на національному ґрунті принципів загальнолюдської моралі; - виховання трудової активності, формування творчої працелюбності й особистості; - забезпечення повноцінного фізичного розвитку; - формування правової культури; - виховання екологічної культури.

Раціональність постановки виховних цілей і завдань уроку. Виявлення та раціональна реалізація виховного потенціалу навчального матеріалу. Оптимальність вибору і використання методів, форм впливу на активність у процесі навчання. Забезпечення взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів виховного впливу на учнів. Ефективність управління виховним процесом на уроці.

### **8. Морально-психологічна атмосфера**

Прийоми і засоби перенесення ваги з перерви на урок, з одного виду діяльності на інший. Розвиток спостережливості, мовленнєвих умінь, пам'яті та мислення, інтересів, почуттів, вольових рис характеру. Урахування в навчальному процесі особливостей уваги, сприйняття, пам'яті, мислення окремих учнів. Психологічний стан учнів на уроці (активність, упевненість, відчуття комфорту, профілактика стомлюваності, страху, розгубленості тощо).

### **9. Поведінка вчителя**

Уміння володіти класом, організовувати його роботу, підвищувати інтерес, активність, зосереджувати увагу учнів. Взаємовідносини з учнями, врахування індивідуальних особливостей кожного. Тон і темп роботи. Педагогічний такт. Спостережливість, обміркованість, акуратність. Культура мови, поза, міміка, жестикуляція. Авторитет в учнів.

#### **10. Поведінка учнів**

Поведінка учнів на уроці, чим вона визначається. Ставлення учнів до вчителя. Участь учнів в активній розумовій праці, направленість і сконцентрованість їхньої уваги, зацікавленості, дисциплінованості.

#### **11. Результати уроку**

Досягнення мети уроку. Навчальне, виховне, розвивальне значення уроку.

Виконання плану. Рівень сформованості знань, умінь та навичок (повнота, усвідомлення, дієвість), вдосконалення загальнонавчальних умінь.

Оцінка ефективності виховання учнів на уроці. Характер навчально-пізнавальної діяльності учнів. Аналіз позитивних результатів, тенденцій, що відбуваються в діяльності вчителя, що цінного можна рекомендувати іншим учителям. Шляхи закріплення і вдосконалення позитивних якостей уроку. Аналіз причин негативних результатів. Шляхи ліквідації недоліків.

#### **Примітки:**

1. Залежно від мети відвідування при аналізі уроку приблизний план можна використовувати повністю або частково змінювати послідовність аналізу. Якщо відвідування здійснюється з метою виконання яких-небудь окремих завдань, то при аналізі уроку треба виходити з того, як учитель це робить. При цьому другі елементи уроку аналізуються у зв'язку з розглядом основного питання.
2. За основу аналізу треба брати вимоги до сучасного уроку та програмні вимоги до викладання конкретного предмета.

### **Самоаналіз і самооцінка уроку вчителем**

*(Лаврук, В. (2008). Аналіз уроку. Київ: Шкільний світ.)*

При самоаналізі уроку вчитель дає: коротку характеристику цілям, які ставив, і аналізує їхнє досягнення; інформацію про обсяг матеріалу і якість його засвоєння учнями; характеристику застосовуваних методів роботи з учнями й оцінює їх; оцінку активності учнів і обґрунтовує використані прийоми організації їхньої праці; самооцінку окремих аспектів своєї діяльності (мова, логіка, характер відносин з учнями).

У висновку вчитель висловлює свої пропозиції щодо поліпшення якості уроку й намічає заходи для вдосконалення своєї педагогічної майстерності.

### **Самоаналіз уроку вчителем**

*(Лаврук, В. (2008). Аналіз уроку. Київ: Шкільний світ.)*

Основні вимоги до самоаналізу: місце уроку, що розбирається, у системі уроків з досліджуваної теми, обґрунтування освітньої й виховної цілей уроку й виконання наміченого плану уроку, характеристика класу й мотивація відбору навчального матеріалу для даного уроку, психологічна й педагогічна оцінка системи навчальних завдань і вправ, виконаних учнями на уроці, оцінка розвитку самостійного мислення учнів на уроці. Мотивація вибору методів уроку, оцінка відповідності даних методів цілям і змісту уроку, виконанню поставлених завдань, задоволеність або незадоволеність учителем уроком (його окремими частинами); заходи, намічені вчителем задля усунення недоліків, оцінка й обґрунтування досягнутих на уроці результатів. Самооцінка як одна з умов творчої праці вчителя.

### **Аналіз уроку**

*(Лаврук, В. (2008). Аналіз уроку. Київ: Шкільний світ.)*

Урок за типом \_\_\_\_\_. Чіткість його визначається логічним взаємозв'язком окремих структурних частин, які оптимально витримані часом,

мають свою мету та зміст і відзначаються логічною завершеністю. Це підтверджує достатню культуру педагогічної праці.

Раціонально, вдумливо й дидактично грамотно визначена основна мета уроку, вона чітко впливає зі змісту навчального матеріалу, відповідає віковим та інтелектуальним особливостям учнів класу та несе інформацію про кінцевий результат уроку.

Відповідно до місця уроку в темі, що вивчається, основної мети та завдань окремих його частин, які чітко формулюються перед учнями та узгоджуються з їхнім особистим досвідом, тип обрано правильно. Надана перевага стійкій структурі уроку. З урахуванням особистісноорієнтованого підходу до навчання вчитель надає перевагу гнучкій структурі уроку.

Уміло проводиться мотивація навчальної діяльності учнів на всіх етапах уроку, що сприяє збудженню їхнього інтересу до вивчення нової теми, творчої діяльності.

Зміст уроку повністю відповідав вимогам навчальної програми та змісту поставлених завдань.

Кваліфіковано реалізовано принципи навчання \_\_\_\_\_.

Це достатньо чітко проявилось \_\_\_\_\_.

Свідомому засвоєнню нового матеріалу слугувало методично правильно організоване повторення раніше вивченого матеріалу та актуалізація опорних знань, умінь і навичок учнів. Належно проведено перевірку домашнього завдання. З цією метою вчителем використано такі форми роботи . Вдале поєднання форм \_\_\_\_\_, прийомів . Перевірка знань учнів характеризується чіткістю мети, повнотою. Опитування мало науковий характер, що, насамперед, зумовлювалося вмінням виправляти помилки в ході відповіді та залученням до цієї роботи учнів.

Робота з вивчення нового матеріалу характеризується конкретністю і чіткістю реалізації основних завдань уроку. Виклад нового матеріалу відзначається логічністю, вмінням виділення головного, істотного. Учитель

розкриває зміст теми цікаво, доступно, з наукових позицій, використовує останні досягнення. Новий матеріал вивчається в процесі самостійної роботи, яка має творчий пошуковий характер. Це сприяє розвитку в учнів самостійності, допитливості, їхній здатності встановлювати певні закономірності. Основні висновки учні робили самі, а вчитель при цьому зберігав керівну роль.

Уміло пов'язує виучуваний матеріал з життям, виробничим оточенням і робить це так, що цей зв'язок впливає зі змісту виучуваного матеріалу та є його логічним продовженням.

У ході подання нового матеріалу проводиться безпосередня перевірка якості розуміння його учнями. Засвоєння нового матеріалу школярами на уроці оптимальне.

Постановка вчителем питань стимулює розвиток розумових сил, не налаштовує на заучування, збуджує думку, виховує інтерес до навчання. Питання, які ставить учитель, вимагають вдумливого читання, розуміння та осмислення матеріалу, але не його механічного заучування. Учитель направляє хід думки учнів у такий спосіб, щоб вони активно, зосереджено намагались побачити невидиме, зрозуміти приховане, розгледіли незвичайне у звичайному (розумова активність).

Види роботи відповідали віковим особливостям учнів, дозволили педагогу активізувати їхню навчальну діяльність, учні були не пасивними слухачами, а активними учасниками.

Найбільш вдалимими методами були \_\_\_\_, прийомами \_\_\_\_, формами.

Це дозволило вчителю раціонально організувати роботу учнів на всьому уроці (на етапі) та повною мірою здійснювати контроль за рівнем сформованості \_\_\_\_\_. Використання різних видів роботи сприяло зниженню втомлюваності учнів у процесі роботи. Це позитивна сторона уроку, глибоко продумана вчителем.

Оптимально організовано самостійну роботу учнів під керівництвом

учителя з урахуванням рівня їхніх навчальних можливостей. Самостійна пошукова діяльність учнів на уроці забезпечувалася в процесі співпраці вчителя і школярів. Учитель упродовж уроку (на етапі) виступає у ролі консультанта, радника. Колективна робота учнів вміло поєднується з виконанням індивідуальних диференційованих завдань.

Використання наочності та технічних засобів навчання (\_\_\_\_\_), їх застосування дозволило не тільки доступно викласти новий матеріал і закріпити його, а й зекономити час на вироблення практичних умінь і навичок в учнів на уроці. Це особливо важливо, бо запобігає перевантаженню школярів в умовах домашньої роботи. Використання технічних засобів і засобів наочності допомогло учням глибше проникнути в суть вивчаного матеріалу.

Запитання вчителя до учнів спонукали їх до самостійних суджень і практичних дій. Це сприяло більш повній реалізації на уроці принципу виховуючого та розвиваючого навчання. Протягом уроку вчитель добивається від своїх учнів грамотної і повної відповіді, точних формулювань.

Пропонує не тільки відтворити пройдений матеріал, але і виділити з нього найбільш істотне, підтвердити практичні навички теоретичними положеннями. Доповнює і поглиблює відповіді учнів, стимулює їх на активне, свідоме засвоєння ними матеріалу через низку запитань. Оптимальним у процесі перевірки є співвідношення теоретичних та практичних завдань.

Слід відзначити вміння учнів гідно триматися під час відповіді як з місця, так і біля дошки, звернутися до вчителя, доповнити чи виправити відповідь товариша.

Оцінювання роботи учнів проводилося відповідно до критеріїв, об'єктивно й аргументовано. Отримані учнями бали виставлено у щоденники. Відчутні взаємо- та самоконтроль.

Позитивним у роботі вчителя з учнями на етапі усвідомлення матеріалу є те, що він дає час на обдумування, використовує різні форми роботи (\_\_\_\_\_) та види наочності (\_\_\_\_\_).

Упродовж уроку знання \_\_\_\_\_ застосовувались у вправах, учні зробили крок на шляху розвитку. Навчання істотно вплинуло на розвиток і виховання школярів, бо вчитель ураховував навчальні можливості кожного з них. Урок сприяв розвитку кожної дитини, її пам'яті, мислення, волі. Під час уроку ефективно організовувалась пізнавальна діяльність школярів. З цією метою забезпечено умови для продуктивної роботи мислення й уяви, через \_\_\_\_\_ вчитель домагався зосередженості й стійкості уваги. Вдалим використанням методів \_\_\_\_\_, форм \_\_\_\_\_ педагог \_\_\_\_\_ домагався активності та самостійності мислення учнів.

Майстерність учителя виявлялася в тому, що знання, набуті учнями на попередніх уроках, вдало застосовуються на цьому, повторення оптимально співвідноситься з вивченням нового матеріалу, унаслідок чого, не потрібно спеціально виділяти час на повторення. Систематична робота вчителя в цьому напрямку дасть змогу повторювати учням матеріал без завдань для домашнього повторення за підручником.

Ефективною була робота протягом усього уроку з підготовки учнів до тематичного оцінювання. Вона виявилася у \_\_\_\_\_.

Увесь клас працював активно і з інтересом.

Заслуговує на увагу робота з вироблення культури навчальної праці. У кожного на парті є все необхідне. Вчителем підготовлені пам'ятки з виконання \_\_\_\_\_. У результаті при зміні одного виду роботи іншим не витрачається дорогоцінний час. Записи в зошитах, на дошці ведуться чітко й акуратно. Учитель постійно організовує роботу школярів із навчальною книгою.

З точки зору виховного впливу уроку треба відмітити особистість вчителя. Спокійний тон, уважне і добре ставлення до учнів у поєднанні з вимогливістю, манера звертатися до класу, витримка — усе це передається дітям і слугує еталоном людських відносин. Вихованню сприяли засоби навчання, а саме естетика їхньої форми і змісту. Вихованню творчого потенціалу школярів сприяли вдало застосовані методи та форми роботи. З

метою виховання школярів учитель дохідливо, переконливо і яскраво використовує\_\_\_\_\_.

Урок відзначається свідомою робочою дисципліною.

Продумано і своєчасно дано домашнє завдання. Зміст його впливає з усього ходу уроку і має творчий характер, спонукає учнів самостійно робити висновки, поглиблювати й завершувати роботу, розпочату на уроці (вдосконалення вмінь вчитися, підготовка до оволодіння знаннями в класі, спостереження над предметами та явищами природи і праці, задоволення і розвиток багатогранних інтелектуальних запитів). Учитель зробив потрібні роз'яснення щодо виконання завдання і перевіряв рівень розуміння ходу його виконання учнями. Попередив учнів про можливі труднощі під час виконання завдання та дав рекомендації щодо їхнього подолання. Задаючи читати матеріал за підручником, учитель дає учням питання, над якими, читаючи, треба думати. Практичні завдання передбачають застосування, поглиблення знань. Задаючи їх, педагог показує, як треба зіставляти, осмислювати теоретичні закономірності з виконанням даного завдання (добре, що аналогічна робота виконувалась у класі). Суттєву роль відіграє індивідуалізація домашнього завдання, це підтверджує, що вчитель вивчає сили, можливості, здібності кожної дитини.

Урок проведено в оптимальному темпі, раціонально використано кожну хвилину.

Мети уроку досягнуто. Учні набули знань, \_\_\_\_\_ практичних \_\_\_\_\_ умінь, вдосконалили загальнонавчальні вміння і навички; на уроці формувалися \_\_\_\_\_ уміння, \_\_\_\_\_ навички.

Урок має логічне завершення: проводиться перевірка завдань, які дано учням перед його початком. Висновки за уроком робить учитель (учні). Прийоми мотивації та організації навчальної роботи учнів упродовж уроку сприяють створенню такої ситуації, при якій учні отримують задоволення від своїх успіхів у навчанні (ситуація успіху). Зміст уроку сприяв виникненню в

учнів інтересу до навчання. Активна робота учнів у ході уроку дозволяє зробити висновок, що матеріал з теми засвоєно, і мету поставлену досягнуто.

Звертає на себе увагу кропітка, продумана, здійснювана з уроку в урок підготовка вчителя і учнів до активної роботи, система роботи вчителя з підготовки учнів до тематичного оцінювання. Урок проведено відповідно до обґрунтованого, чіткого плану, складеного вчителем у процесі підготовки до уроку. Він оптимально коригується викладачем відповідно до обставин.

### **Зразкова пам'ятка для самоаналізу уроку вчителем**

*(за Ю. Конаржевським)*

1. Яка характеристика реальних навчальних можливостей учнів за даними педконсиліуму? Які особливості учнів були враховані при плануванні даного уроку?

2. Яке місце даного уроку в темі, розділі, курсі? Як він пов'язаний із попередніми, на що в них опирається? Як цей урок працює на наступні уроки, теми, розділи? У чому специфіка цього уроку? Який його тип?

- Які завдання виконувалися на уроці: освітні; виховні; завдання розвитку?

- Чи забезпечена їхня комплексність? Взаємозв'язок? Які завдання були головними, стрижневими? Як ураховані в завданнях особливості класу, окремих груп школярів?

4. Чому обрана структура уроку була оптимальною для реалізації цих завдань? Чи раціонально виділене місце в уроці для опитування, вивчення нового матеріалу, закріплення, домашнього завдання тощо? Чи вдало був розподілений час, відведений на всі етапи уроку? Чи логічні зв'язки між етапами уроку?

5. На чому (на яких поняттях, ідеях, положеннях, фактах) робився головний акцент на уроці й чому? Чи підкреслено головне, істотне?

6. Які методи навчання вибрано для розкриття нового матеріалу? Дати обґрунтування вибору методів навчання.

7. Чи необхідний був диференційований підхід до учнів? Як він здійснювався й чому саме так?

8. Як організований контроль засвоєння знань, умінь і навичок? У яких формах і методах здійснювався? Чому?

9. Які засоби навчання використовувались на уроці? Чому?

10. За рахунок чого забезпечувалась висока працездатність школярів протягом усього уроку?

11. За допомогою чого вдалося підтримувати на уроці гарну психологічну атмосферу? 12. Як і за рахунок чого забезпечувалося раціональне використання часу, попередження перевантаження школярів?

14. Чи вдалося повністю реалізувати всі поставлені завдання? Якщо не вдалося, то що стало причиною?

## Додаток Й

## ІНДИВІДУАЛЬНЕ ПОРТФОЛІО

(Нікула, Н.В. (2019). *Сутність рефлексивно-оцінювального компонента педагогічної діяльності на етапі професійної підготовки*)

**Розділ 1 - «Я – вчитель ХХІ століття»** - включає такі підрозділи, як:

- **«Самопрезентація»**, в якій вчитель описує себе, вказуючи свої цінності, життєві позиції (кредо), зазначали, на що спрямована їх мотивація;

- **«Крок до саморозвитку»**, вчителі визначають цілі та завдання власного саморозвитку, самоосвіти на конкретному етапі реалізації програми; виконують різноманітні вправи практичного спрямування для вдосконалення особистісних і професійно значущих якостей (вправи на розвиток виразності міміки, жестів; вправи на саморелаксацію тощо).

**Розділ 2 - «Педагогічний колектор»** - носить практичний характер, сприяє накопиченню різного матеріалу на основі вивчення літератури, вивчення досвіду вчителів, у процесі власної професійно-методичної діяльності тощо. Даний розділ являє собою методичний накопичувач, що містить будь-яку практично значиму нову інформацію. Великий обсяг даного розділу зумовив виокремлення таких рубрик:

**1. «Сучасний учень... Який він?»** спрямована на накопичення матеріалів, що стосуються розуміння особистості сучасного школяра, його інтересів, потреб, бажань тощо. Для того, щоб у процесі професійно-методичної діяльності реалізовувати принцип врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів, диференціації, індивідуалізації та ін., а також добирати ефективні методики, методи, засоби, які зацікавлять сучасного учня початкової школи, озброять його знаннями, які він у подальшому зможе застосувати в житті. Актуальність вищезазначених слів можемо підтвердити висловом міністра освіти та науки України Л. Гриневич: «Ми навчаємо дітей ХХІ ст., вчать їх вчителі ХХ ст. за методиками ХІХ ст».

**2. «Документація вчителя початкової школи»** різні документи, які забезпечують функціонування початкової ланки освіти; висвітлює нормативно-правові аспекти професійно-методичної діяльності вчителя початкових класів; ознайомлення озброює різноманітними навчально-методичними комплектами, методичними рекомендаціями тощо. Це сприяє формуванню методичної грамотності, розвиває методичне мислення, які є показниками методичної компетентності майбутніх учителів.

**3. «Педагогічний довідник»** містить плани, алгоритми, схеми-розробки різноманітних уроків, моделі виконання завдань, технології навчання в початковій школі; різноманітні види роботи з учнями на уроці, ігри, засоби реалізації тощо.

**4. «У світі творчості та інноватики»**, рубрика включає в себе питання творчого спрямування професійно-методичної діяльності вчителя, інноваційні методи засоби навчання; нетрадиційні форми організації навчальної діяльності молодших школярів; нетрадиційні уроки тощо; висвітлює методичні новинки, які раніше не використовувалися в роботі; фіксує досвід учителів щодо застосування інноваційних технологій, методів, форм роботи у початковій школі та ін.

**5. «Педагогічний досвід»** – висвітлює новий, запозичений досвід учителів на основі спостережень та передбачає висловлювання оцінних суджень студентів із приводу того чи іншого досвіду, що формує в них здатність до оцінювання професійно-методичної діяльності.

**6. «Аналітична»** – передбачає накопичення різноманітних моделей, видів, варіантів аналізу та самоаналізу уроку чи його етапу.

**7. «Педагогічні реалії»** – має на меті усвідомлення різноманітних педагогічних ситуацій (змодельованих або реальних), висвітлювати ситуації, яких слід уникати.

**8. «Педагогічний глосарій»** – словник термінів; сприяє накопиченню різноманітних термінів, поповненню словникового запасу учителів.

**9. «Методична бібліотечка»** - власна бібліографія прочитаних видань, статей, інтернет-матеріали, що допомагає формувати рефлексивну компетентність учителів, реалізовувати їх саморозвиток.

**10. «Цитати»** – висловлювання та ідеї педагогів-класиків, педагогів-новаторів, публічних діячів освіти, вчителів-практиків (Наприклад: вислови, які впливають на формування ціннісних орієнтацій, професійно-особистісну мотивацію; професійно значущі якості тощо.

**Розділ 3 - «Результати»** - містить пояснення, відгуки, і матеріали, що демонструють якісний прогрес власника портфоліо в здійсненні професійно-методичної діяльності та формуванні його методичної культури.