

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

**Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису**

МИХАЛЬЧЕНКО НАТАЛІЯ ВЯЧЕСЛАВІВНА

УДК 371.13: 378.637:159.922

**ДИСЕРТАЦІЯ
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Н. В. Михальченко



АНОТАЦІЯ

Михальченко Н. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2026.

У дисертації визначено нормативну та законодавчу базу проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Аналіз чинних освітніх документів засвідчує, що сучасне законодавство України створює належні правові та концептуальні передумови для реалізації цього завдання. Зокрема, положення Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту» та Закон України «Про повну загальну середню освіту» закріплюють компетентнісний підхід як методологічну основу освітнього процесу, наголошують на розвитку критичного мислення, здатності до самооцінювання, відповідальності та саморегуляції, що безпосередньо пов'язано з формуванням рефлексивних умінь учнів. Концепція «Нова українська школа» та Державний стандарт початкової освіти орієнтують освітній процес на особистісно орієнтоване та діяльнісне навчання, педагогіку партнерства, формувальне оцінювання, розвиток наскрізних умінь, серед яких рефлексія розглядається як необхідна складова навчальної діяльності молодших школярів. Доведено, що нормативно-правова база не лише декларує необхідність розвитку рефлексії учнів початкової школи, а й визначає підготовку педагога до цієї діяльності як важливий компонент його професійної компетентності.

Розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів у контексті сучасних концептуальних моделей розвитку вищої освіти. Концептуально значущими визначено: переорієнтацію педагогічної освіти від знаннєвої моделі до

компетентісно-гуманістичної; утвердження людиноцентричної та студентоцентрованої моделей, за яких студент виступає активним суб'єктом навчання; ціннісно-орієнтовану парадигму вищої освіти, що поєднує професійну підготовку з формуванням відповідальної особистості; а також рефлексивну модель розвитку вищої школи, у межах якої усвідомлення, самоаналіз і критичне переосмислення власної діяльності стають провідними механізмами професійного становлення.

Обґрунтовано авторську концепцію підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів як цілісну науково обґрунтовану систему, що інтегрує методологічний, теоретичний і технологічний концепти. Методологічний концепт визначає філософські та наукові засади дослідження і ґрунтується на комплексі взаємопов'язаних підходів: гуманістичному, системному, діяльнісному, особистісно орієнтованому, компетентісному, інтегративному, аксіологічному, рефлексивному та інших, що забезпечують цілісне бачення проблеми. Теоретичний концепт розкриває сутність рефлексії як психолого-педагогічного феномена, особливості її розвитку в молодшому шкільному віці та специфіку професійної підготовки майбутнього вчителя. Його основу становлять ідеї розвивального та особистісно орієнтованого навчання, а також положення теорії змішаного навчання, що поєднує традиційні й дистанційні форми організації освітнього процесу. Технологічний концепт окреслює практичні шляхи реалізації підготовки майбутніх учителів і передбачає використання рефлексивно-діяльнісної технології, інтерактивних методів навчання, проєктної та кейс-технології. Їх застосування сприяє формуванню професійної рефлексії студентів, розвитку здатності аналізувати педагогічні ситуації, проєктувати освітній процес і створювати власні методичні розробки з розвитку рефлексії в початковій школі.

Визначено теоретичні основи проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Рефлексія розглянута як психолого-педагогічний феномен у контексті розвитку особистості молодшого школяра. Доведено, що рефлексія є базовим психолого-

педагогічний механізм розвитку особистості дитини, який забезпечує інтеграцію різних аспектів її досвіду в цілісну систему саморозуміння. У цьому контексті рефлексія виконує інтегративну функцію, поєднуючи пізнавальні досягнення з емоційним переживанням і регуляцією поведінки, що є необхідною умовою становлення цілісної, психологічно стійкої особистості. Разом з тим теоретичний аналіз засвідчив, що розвиток рефлексії не є автоматичним наслідком вікового зростання або самого факту навчання у школі. Він потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу, який враховує вікові можливості дитини, індивідуальну варіативність розвитку та потенційні ризики надмірного або некоректного оцінювання.

Здійснено аналіз сучасного наукового дискурсу з проблеми підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії, котрий дозволив зробити низку узагальнювальних висновків. Встановлено, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці сформовано достатньо розвинену теоретичну базу щодо осмислення професійної підготовки вчителя початкової школи як цілісного, багатовимірного процесу, зорієнтованого на формування педагогічної майстерності, професійної суб'єктності, здатності до саморегуляції, самоосвіти та безперервного професійного розвитку. У межах цього дискурсу рефлексія послідовно розглядається як професійно значуща категорія, внутрішній механізм осмислення діяльності та чинник якості педагогічних рішень.

Розглянуто зарубіжні наукові підходи та досвід підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексивних умінь школярів. Доведено, що ключовим положенням зарубіжних досліджень є чітке розмежування рефлексивної підготовки вчителя та формування його здатності розвивати рефлексивні уміння школярів. Перша спрямована на становлення рефлексивного професіонала, здатного аналізувати власну педагогічну діяльність, приймати обґрунтовані рішення та здійснювати саморозвиток. Друга ж передбачає опанування вчителем педагогічних стратегій і механізмів, що дозволяють переводити рефлексію з рівня професійного самопостереження на рівень навчальної діяльності учнів. У зарубіжному дискурсі наголошується, що

наявність у вчителя розвиненої рефлексивності не гарантує автоматично його готовності формувати рефлексивні уміння школярів, оскільки останнє потребує окремого педагогічного дизайну та спеціально сформованих умінь.

У роботі здійснено комплексну діагностику рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, визначено структуру цієї готовності, обґрунтовано систему критеріїв, показників і рівнів її сформованості, а також розроблено відповідний діагностичний інструментарій. Мотиваційно-ціннісний компонент визначає гуманістичну спрямованість професійної діяльності майбутнього вчителя та його усвідомлене ставлення до розвитку рефлексії як важливої умови особистісного зростання дитини. Він уточнюється через однойменний критерій та включає такі показники: стійкий інтерес до проблеми рефлексії молодших школярів; усвідомлення значущості рефлексії для розвитку особистості дитини; орієнтація на гуманістичні, суб'єкт-суб'єктні взаємини з учнями. Когнітивний компонент характеризує рівень засвоєння психолого-педагогічних і методичних знань, необхідних для науково обґрунтованого розуміння сутності рефлексії, її видів і вікових особливостей розвитку в молодшому шкільному віці. Розкривається через однойменний критерій з показниками: знання сутності й видів рефлексії (особистісна, інтелектуальна, комунікативна тощо) у молодших школярів; розуміння вікових можливостей розвитку рефлексії; володіння класифікаціями методів і прийомів її формування. Операційно-діяльнісний компонент відображає практичну здатність майбутнього вчителя реалізовувати рефлексивний підхід у педагогічній діяльності та розкривається через однойменний критерій з показниками: уміння планувати в уроці блоки/етапи рефлексії; використання різних форм рефлексивної діяльності (усна, письмова, ігрова, візуальна); здатність моделювати рефлексивні завдання, запитання, ситуації. Рефлексивно-особистісний компонент має метарівневий характер і виконує функцію внутрішнього регулятора професійної діяльності. Одинименний критерій включає такі показники: регулярне здійснення самоаналізу conducted занять; критичне осмислення власних педагогічних дій,

готовність визнавати й виправляти помилки; прагнення до саморозвитку, самоосвіти з проблеми рефлексії.

На основі визначених критеріїв і показників окреслено три рівні готовності: високий (творчо-рефлексивний), середній (функціональний) і низький (репродуктивний). Високий рівень характеризується цілісною інтеграцією всіх компонентів та сформованістю рефлексивної педагогічної позиції. Середній рівень відображає часткову узгодженість знань, мотивації та практичних умінь. Низький рівень засвідчує фрагментарність підготовки, недостатню сформованість компонентів і відсутність їх системної взаємодії.

Результати дослідження засвідчили, що на констатувальному етапі переважають середній і низький рівні готовності як в експериментальній, так і в контрольній групах. Високий рівень виявлено у незначній частини респондентів, що свідчить про фрагментарність і несистемність сформованих умінь та установок. Отримані дані підтверджують наявність потенціалу до розвитку досліджуваного феномену, однак засвідчують відсутність його цілісної інтеграції як стійкої професійної якості, що обґрунтовує необхідність подальшого формувального впливу.

У дисертації розроблено цілісну систему підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, що постає як взаємопов'язана сукупність цільово-ціннісного, нормативно-організаційного, змістово-теоретичного, операційно-методичного, практико-рефлексивного та результативного компонентів. Цільово-ціннісний компонент визначає стратегічні орієнтири системи й ґрунтується на гуманістичній та демократичній парадигмі освіти. Він спрямовує підготовку на формування професійної позиції вчителя та визначає рефлексію як засіб розвитку суб'єктності молодшого школяра і водночас як власну професійну норму. Нормативно-організаційний компонент реалізується через структуру освітньо-професійних програм, що конкретизують вимоги державних стандартів і забезпечують інституційну впорядкованість підготовки. Змістово-теоретичний компонент становить інтелектуальне ядро системи, оскільки саме через зміст навчальних дисциплін відбувається формування професійного мислення, засвоєння наукових уявлень

про сутність рефлексії та способи її розвитку в початковій школі. Операційно-методичний компонент забезпечує перехід від знань і цінностей до конкретних педагогічних дій, формуючи вміння проєктувати та реалізовувати рефлексивно орієнтовану діяльність. Практико-рефлексивний компонент є інтегративним рівнем, на якому відбувається апробація та трансформація знань і вмінь у реальну професійну здатність діяти. Результативний компонент фіксує сформованість цілісної професійної готовності системно й усвідомлено організовувати рефлексивну діяльність учнів.

Розроблено модель системи підготовки, яка забезпечує концептуальну інтеграцію методологічного, змістово-процесуального та результативно-діагностичного рівнів дослідження. Модель функціонує як педагогічна система, у якій кожен компонент виконує визначену функцію, а їх взаємодія забезпечує керованість процесу формування готовності. Механізм реалізації моделі ґрунтується на взаємодії функціональних блоків: методологічного (визначає концептуальні засади), принципового (конкретизує організаційні орієнтири), змістово-технологічного (забезпечує реалізацію через методи, форми й засоби навчання), блоку педагогічних умов (створює необхідний освітній контекст) та діагностичного (забезпечує оцінювання динаміки й зворотний зв'язок). Їх узгоджена взаємодія формує замкнений педагогічний контур: цінності визначають мотивацію, зміст формує знання, діяльність забезпечує практичні вміння, рефлексія сприяє самокорекції, а діагностика дає можливість коригувати процес підготовки.

Теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, котрі розглядаються як взаємопов'язана сукупність організаційних, змістових і технологічних детермінант, що створюють необхідний освітній контекст для трансформації теоретичних знань у внутрішньо прийняті професійні переконання та дієві педагогічні вміння. Перша педагогічна умова – ціннісно-мотиваційна орієнтація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на розвиток рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра, визначає аксіологічний вимір професійної підготовки майбутнього вчителя

початкових класів та передбачає усвідомлення рефлексії як педагогічної цінності, що забезпечує становлення суб'єктності молодшого школяра, розвиток його здатності до осмислення власного досвіду, саморегуляції навчальної діяльності та формування відповідального ставлення до результатів власних дій. Друга педагогічна умова – створення рефлексивно насиченого освітньо-цифрового середовища професійної підготовки, котра постає як глибинна трансформація освітнього середовища, що змінює способи взаємодії, пізнання, оцінювання та професійної самоідентифікації педагога. Третя педагогічна умова – практико-орієнтований характер професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, котра постає закономірним етапом переходу від ціннісно-мотиваційного та середовищного забезпечення підготовки до формування операційно-діяльнісної готовності як інтегративного результату професійного становлення.

Розроблено методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії учнів початкової школи, котре розглядалося як цілісна сукупність змістових модулів, форм організації навчання, інтерактивних технологій, цифрових ресурсів, діагностичних процедур і практико-орієнтованих завдань, спрямованих на поетапне формування у майбутніх учителів здатності проєктувати, організовувати й аналізувати рефлексивну діяльність молодших школярів.

Реалізація першої педагогічної умови, пов'язаної з забезпеченням ціннісно-мотиваційної орієнтації професійної підготовки на розвиток рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра, здійснювалася через цілеспрямоване впровадження таких форм організації освітнього процесу: проблемні лекції з елементами дискусії, ціннісні семінари-рефлексії, аксіологічні педагогічні ситуації, індивідуальна письмова рефлексія, семінар-рефлексія, науково-практичні круглі столи, індивідуальні рефлексивні консультації, письмова мікрорефлексія студента, кейси з педагогічної практики, метод морально-педагогічних дилем, метод рефлексивного щоденника, портфоліо професійного зростання, метод «педагогічного есе», електронні

рефлексивні щоденники, відеокейси уроків, цифрові опитування для самооцінювання мотивації.

Практична реалізація другої педагогічної умови, пов'язаної зі створенням рефлексивно насиченого освітньо-цифрового середовища була інтегрована у структуру дисциплін професійного циклу та включала: реалізацію змішаного навчання, онлайн-форуми рефлексії, цифрові дебрифінги після педагогічних практик, майстер-класи з цифрових інструментів формування оцінювання, метод структурованої рефлексії за моделлю «What? So what? Now what?», метод peer-feedback (відгук колег) у цифрових середовищах, метод peer-feedback у цифровому середовищі, електронна рефлексивна рубрика у Google Classroom, цифрове портфоліо як динамічна електронна платформа (Google Sites), метод самооцінювання за критеріальними шкалами, інтерактивні дошки Padlet та Miro як візуально-аналітичні простори колективної цифрової рефлексії, Google Forms як метод самодіагностики професійної мотивації, електронні рубрики оцінювання інтегровані в LMS, аналітичні панелі прогресу як інструмент learning analytics у Moodle.

Практична реалізація третьої педагогічної умови включала: педагогічні тренінги, спрямованих на формування здатності майбутнього вчителя інтегрувати рефлексію в реальний освітній процес, моделювання фрагментів уроків з включення рефлексивних мікроетапів, колективний аналіз фрагменту уроку за визначеними критеріями, мікровикладання з багаторівневим аналізом, педагогічна практика з обов'язковим рефлексивним аналізом, кейс-метод для аналізу типових педагогічних ситуацій, метод педагогічного моделювання, метод відеоаналізу власного викладання, проєктування авторських рефлексивних вправ, чек-листи оцінювання дитячої рефлексії.

Здійснено аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження та їх інтерпретація. Зіставлення результатів констатувального та формування етапів експерименту дозволяє зробити висновок про те, що впроваджена система підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів забезпечила комплексну позитивну динаміку за всіма

критеріями готовності. Найбільш інтенсивні зміни зафіксовано в ЕГ, тоді як у КГ вони мають фрагментарний і менш виражений характер.

Таким чином, узагальнені результати статистичної перевірки підтверджують, що впроваджена система підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів забезпечила комплексний, системний і результативний вплив на всі структурні компоненти професійної готовності, що емпірично доводить її ефективність і наукову обґрунтованість.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що уперше:

цілісно обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів як інтегративну єдність методологічного, теоретичного й технологічного концептів; розроблено систему підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, структуровану за цільово-ціннісним, нормативно-організаційним, змістово-теоретичним, операційно-методичним, практико-рефлексивним і результативним компонентами; спроектовано модель системи підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, що забезпечує інтеграцію методологічного, змістово-процесуального та результативно-діагностичного рівнів професійної підготовки; визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів (ціннісно-мотиваційна орієнтація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на розвиток рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра; створення рефлексивно насиченого освітньо-цифрового середовища професійної підготовки; практико-орієнтований характер професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів); розроблено систему критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-особистісний критерії) та відповідну методику її діагностики; експериментально доведено ефективність запропонованої системи підготовки

та методичного забезпечення процесу формування готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії учнів початкової школи.

Удосконалено: наукові уявлення про сутність і структуру готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів як інтегративної професійної якості; зміст професійної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Початкова освіта» в частині формування рефлексивної педагогічної позиції; підходи до діагностики професійної готовності майбутніх учителів у контексті гуманістичної та компетентнісної парадигми сучасної вищої освіти.

Дістали подальшого розвитку: положення про рефлексію як психолого-педагогічний феномен у контексті розвитку особистості молодшого школяра; теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до організації рефлексивної діяльності учнів; ідеї інтеграції вітчизняного та зарубіжного досвіду формування рефлексивних умінь школярів у систему професійної підготовки педагогів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні та впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти цілісної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, що має прикладний характер і може бути безпосередньо використана у професійній підготовці здобувачів освіти. Практичну цінність становлять: розроблена система підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, яка може бути інтегрована в освітньо-професійні програми спеціальності «Початкова освіта»; модель системи підготовки, що може слугувати методичним орієнтиром для модернізації змісту, форм і технологій професійної педагогічної освіти; визначені критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, які можуть використовуватися для моніторингу якості професійної підготовки; розроблена методика діагностики стану готовності майбутніх учителів, придатна для застосування під час поточного й підсумкового контролю, а також у межах внутрішньої системи забезпечення якості освіти; методичне забезпечення процесу підготовки (навчально-

методичні матеріали, завдання рефлексивного спрямування, кейси, проєктні розробки), яке може бути використане у викладанні педагогічних дисциплін, організації педагогічної практики та підвищенні кваліфікації вчителів.

Результати дослідження можуть бути впроваджені в освітній процес закладів вищої освіти, використані під час розроблення навчальних програм, курсів за вибором, тренінгів і семінарів із проблеми розвитку рефлексії молодших школярів, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: рефлексія, молодші школярі, рефлексивні уміння молодших школярів, готовність майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, професійна підготовки майбутніх вчителів початкової школи до розвитку рефлексії молодших школярів.

ABSTRACT

Mykhalchenko N. V. Theoretical and methodological principles of training future primary school teachers to develop the reflection of younger schoolchildren. – Qualification scientific work in the form of a manuscript.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences on the specialty 13.00.04 – theory and methodology of professional education. Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University. Kropyvnytskyi, 2026.

The dissertation identifies the regulatory and legislative framework underpinning the issue of preparing future primary school teachers to foster reflection in younger school students. An analysis of current educational documents demonstrates that contemporary Ukrainian legislation provides appropriate legal and conceptual preconditions for addressing this task. In particular, the provisions of the Laws of Ukraine “On Education,” “On Higher Education,” and “On Complete General Secondary Education” enshrine the competency-based approach as the methodological foundation of the educational process and emphasize the development of critical thinking, self-assessment, responsibility, and self-regulation, which are directly related to the formation of students’ reflective skills.

The Concept of the “New Ukrainian School” and the State Standard of Primary Education orient the educational process toward learner-centered and activity-based instruction, partnership pedagogy, formative assessment, and the development of cross-cutting competencies, among which reflection is regarded as an essential component of primary school students’ learning activity. It has been substantiated that the regulatory framework not only proclaims the necessity of developing reflection in primary school students but also defines teacher preparation for this activity as a significant component of professional competence.

The issue of preparing future primary school teachers to foster reflection in younger students is examined within the context of contemporary conceptual models of higher education development. The following have been identified as conceptually significant: the reorientation of teacher education from a knowledge-based model to a

competency-based humanistic model; the establishment of human-centered and student-centered approaches in which the student acts as an active agent of learning; a value-oriented paradigm of higher education that integrates professional training with the formation of a socially responsible individual; and a reflective model of higher education development, within which awareness, self-analysis, and critical reflection on one's own practice become key mechanisms of professional formation.

The author's concept of preparing future primary school teachers to foster reflection in younger students is substantiated as a holistic, scientifically grounded system that integrates methodological, theoretical, and technological dimensions.

The methodological dimension defines the philosophical and scientific foundations of the study and is grounded in a set of interrelated approaches, including humanistic, systemic, activity-based, learner-centered, competency-based, integrative, axiological, and reflective approaches, which ensure a comprehensive understanding of the problem.

The theoretical dimension elucidates the essence of reflection as a psychological and pedagogical phenomenon, the specific features of its development in primary school age, and the particularities of future teachers' professional preparation. It is grounded in the principles of developmental and learner-centered instruction, as well as in the theoretical foundations of blended learning, which integrates traditional and online modes of educational delivery.

The technological dimension outlines practical pathways for implementing the preparation of future teachers and предусматривает the application of reflective-activity-based technology, interactive instructional methods, project-based learning, and case-based learning. Their implementation facilitates the development of students' professional reflection, enhances their ability to analyze pedagogical situations, design the educational process, and develop their own instructional materials aimed at fostering reflection in primary school.

The theoretical foundations of preparing future primary school teachers to foster reflection in younger students have been identified. Reflection is conceptualized as a psychological and pedagogical phenomenon within the framework of primary school students' personality development. It has been

substantiated that reflection constitutes a fundamental psychological and pedagogical mechanism of child development, ensuring the integration of diverse aspects of experience into a coherent system of self-understanding.

In this context, reflection performs an integrative function by linking cognitive achievements with emotional experience and behavioral regulation, which is an essential prerequisite for the formation of a holistic and psychologically resilient personality. At the same time, the theoretical analysis demonstrates that the development of reflection is not an automatic outcome of maturation or mere school attendance. Rather, it requires purposeful pedagogical support that takes into account children's developmental capacities, individual variability, and the potential risks associated with excessive or inappropriate evaluation practices.

An analysis of contemporary scholarly discourse on the preparation of future primary school teachers to foster reflection has been conducted, enabling the formulation of several general conclusions. It has been established that Ukrainian psychological and pedagogical scholarship has developed a substantial theoretical foundation for conceptualizing the professional preparation of primary school teachers as a holistic and multidimensional process aimed at cultivating pedagogical mastery, professional agency, self-regulation, self-directed learning, and lifelong professional development.

Within this discourse, reflection is consistently interpreted as a professionally significant construct, an internal mechanism for interpreting pedagogical practice, and a determinant of the quality of pedagogical decision-making.

International scholarly approaches and experience in preparing future teachers to foster students' reflective skills have been examined. It has been substantiated that a key premise of international research is the clear distinction between teachers' reflective preparation and the development of their capacity to cultivate reflective skills in students.

The former is aimed at shaping a reflective practitioner capable of critically analyzing one's own pedagogical practice, making well-informed decisions, and engaging in continuous professional self-development. The latter involves teachers' mastery of pedagogical strategies and mechanisms that enable the transfer of

reflection from the level of professional self-analysis to the level of students' learning activities.

International discourse emphasizes that the presence of well-developed teacher reflectivity does not automatically ensure readiness to foster students' reflective skills, as the latter requires deliberate instructional design and specifically developed pedagogical competencies.

The study conducted a comprehensive assessment of the levels of readiness of future primary school teachers to foster reflection in younger students, identified the structural components of this readiness, substantiated a system of criteria, indicators, and levels of its formation, and developed an appropriate diagnostic toolkit.

The motivational-value component defines the humanistic orientation of the future teacher's professional activity and their conscious commitment to fostering reflection as an essential condition for a child's personal growth. This component is operationalized through a corresponding criterion and includes the following indicators: sustained interest in the issue of reflection in primary school students; awareness of the significance of reflection for children's personality development; and orientation toward humanistic, subject-subject (dialogical) interaction with students.

The cognitive component characterizes the level of mastery of psychological, pedagogical, and methodological knowledge required for a theoretically grounded understanding of the nature of reflection, its types, and its developmental features in primary school age. It is specified through a corresponding criterion with the following indicators: knowledge of the essence and types of reflection (personal, intellectual, communicative, etc.) in primary school students; understanding of developmental characteristics of reflection; and command of classifications of methods and techniques for fostering reflection.

The operational-activity component reflects the practical capacity of future teachers to implement a reflective approach in pedagogical practice. It is defined through a corresponding criterion encompassing the following indicators: the ability to incorporate reflection stages into lesson planning; the use of various forms of

reflective activity (oral, written, play-based, visual); and the ability to design reflective tasks, questions, and pedagogical situations.

The reflective-personal component has a meta-level character and functions as an internal regulator of professional activity. The corresponding criterion includes such indicators as: regular self-analysis of conducted lessons; critical reflection on one's own pedagogical actions and readiness to acknowledge and correct mistakes; and a sustained commitment to self-development and continuing professional learning in the field of reflection.

Based on the defined criteria and indicators, three levels of readiness have been identified: high (creative-reflective), intermediate (functional), and low (reproductive).

The high level is characterized by the integrated development of all components and the establishment of a reflective pedagogical stance. The intermediate level reflects partial coherence among knowledge, motivation, and practical skills. The low level indicates fragmented preparation, insufficient development of the structural components, and the lack of their systemic integration.

The findings indicate that at the diagnostic (ascertaining) stage, intermediate and low levels of readiness predominated in both the experimental and control groups. A high level was identified in only a small proportion of participants, suggesting the fragmented and unsystematic development of relevant skills and dispositions.

The obtained data confirm the existence of developmental potential with regard to the phenomenon under study; however, they also demonstrate the absence of its holistic integration as a stable professional quality, thereby substantiating the need for further formative intervention.

The dissertation presents a holistic system for preparing future primary school teachers to foster reflection in younger students, conceptualized as an interconnected set of target-value, regulatory-organizational, content-theoretical, operational-methodological, practical-reflective, and outcome components.

The target-value component defines the strategic orientations of the system and is grounded in the humanistic and democratic paradigm of education. It directs

teacher preparation toward the development of a professional stance and conceptualizes reflection both as a means of fostering primary school students' agency and as an intrinsic professional norm.

The regulatory-organizational component is implemented through the structure of educational and professional programs that operationalize the requirements of state standards and ensure the institutional coherence of the preparation process.

The content-theoretical component constitutes the intellectual core of the system, as professional thinking is shaped through the content of academic disciplines, enabling the acquisition of theoretically grounded understandings of the nature of reflection and the methods for fostering it in primary education.

The operational-methodological component ensures the transition from knowledge and values to concrete pedagogical practice by developing the ability to design and implement reflection-oriented instructional activities.

The practical-reflective component represents an integrative level at which knowledge and skills are tested, refined, and transformed into authentic professional competence in action.

The outcome component captures the formation of holistic professional readiness to systematically and consciously organize students' reflective activities.

A model of the training system has been developed to ensure the conceptual integration of the methodological, content-process, and outcome-diagnostic levels of the study. The model functions as a pedagogical system in which each component performs a specific function, and their interaction ensures the manageability of the readiness formation process.

The mechanism for implementing the model is based on the interaction of functional blocks: the methodological block (defining the conceptual foundations), the principles-based block (specifying organizational guidelines), the content-technological block (ensuring implementation through instructional methods, forms, and tools), the block of pedagogical conditions (creating the necessary educational environment), and the diagnostic block (providing assessment of progress and feedback).

Their coordinated interaction forms a coherent pedagogical cycle: values shape motivation, content generates knowledge, activity develops practical skills, reflection facilitates self-correction, and diagnostic procedures enable the continuous adjustment of the training process.

The pedagogical conditions for preparing future primary school teachers to foster reflection in younger students have been theoretically substantiated. These conditions are conceptualized as an interconnected set of organizational, content-related, and technological determinants that create the necessary educational context for transforming theoretical knowledge into internally embraced professional convictions and effective pedagogical skills.

The first pedagogical condition – value-motivational orientation of professional preparation toward fostering reflection as a fundamental quality of primary school students' personality – defines the axiological dimension of teacher education. It presupposes recognizing reflection as a pedagogical value that ensures the development of students' agency, their capacity to interpret their own experience, regulate learning activities, and assume responsibility for the outcomes of their actions.

The second pedagogical condition involves the creation of a reflection-enriched digital educational environment within professional preparation. This condition entails a profound transformation of the educational environment that reshapes modes of interaction, cognition, assessment, and teachers' professional self-identification.

The third pedagogical condition is the practice-oriented character of professional preparation aimed at fostering reflection in primary school students. It represents a obligate stage in the transition from value-motivational and environmental foundations of preparation to the development of operational readiness as an integrative outcome of professional formation.

Methodological support for preparing future teachers to foster reflection in primary school students was developed and conceptualized as a comprehensive system encompassing content modules, instructional formats, interactive technologies, digital resources, diagnostic procedures, and practice-based tasks.

These elements are aimed at the gradual development of future teachers' capacity to design, implement, and critically analyze reflective activities in primary education.

The implementation of the first pedagogical condition – ensuring the value-motivational orientation of professional preparation toward fostering reflection as a fundamental quality of primary school students' personality – was achieved through the purposeful integration of the following instructional formats: problem-based lectures with elements of discussion; value-oriented reflective seminars; axiological pedagogical case situations; individual written reflections; research and practice-oriented round tables; individual reflective consultations; brief written micro-reflections; case studies derived from teaching practice; the use of moral and pedagogical dilemma techniques; reflective journals; professional growth portfolios; pedagogical essay writing; electronic reflective diaries; lesson-based video case analyses; and digital self-assessment surveys aimed at evaluating motivational dispositions.

The practical implementation of the second pedagogical condition – focused on the creation of a reflection-enriched digital learning environment – was integrated into the structure of professionally oriented courses and encompassed the following elements: the adoption of blended learning; online reflection forums; digital debriefing sessions following teaching practice; workshops on digital formative assessment tools; structured reflection based on the “What? So What? Now What?” model; peer feedback in digital environments; electronic reflective rubrics implemented in Google Classroom; a digital portfolio developed as a dynamic electronic platform (Google Sites); self-assessment using criterion-referenced scales; the use of interactive platforms such as Padlet and Miro as visual-analytical spaces for collaborative digital reflection; Google Forms as a tool for self-diagnosing professional motivation; electronic assessment rubrics integrated into the LMS; and progress dashboards functioning as learning analytics instruments within Moodle.

The practical implementation of the third pedagogical condition encompassed the following elements: pedagogical training sessions aimed at developing future teachers' capacity to integrate reflection into authentic educational practice; the modeling of lesson segments incorporating reflective micro-stages; collective

analysis of lesson excerpts based on predefined criteria; microteaching accompanied by multi-level analytical feedback; teaching practice with mandatory reflective evaluation; the use of the case-study method to examine typical pedagogical situations; pedagogical modeling techniques; video-based analysis of one's own teaching practice; the design of original reflective exercises; and the development of checklists for assessing students' reflective skills.

The results of the experimental study were analyzed, synthesized, and interpreted. A comparison of the findings from the diagnostic (ascertaining) and formative stages indicates that the implemented system for preparing future teachers to foster reflection in primary school students ensured comprehensive positive dynamics across all readiness criteria.

The most substantial improvements were observed in the experimental group (EG), whereas changes in the control group (CG) were fragmented and less pronounced.

Thus, the aggregated results of the statistical analysis confirm that the implemented system for preparing future teachers to foster reflection in primary school students exerted a comprehensive, systematic, and effective impact on all structural components of professional readiness, thereby empirically substantiating its effectiveness and theoretical soundness.

The scientific novelty of the obtained results lies in the fact that, for the first time:

- a comprehensive concept for preparing future primary school teachers to foster reflection in younger students has been substantiated as an integrative unity of methodological, theoretical, and technological dimensions;

- a system for preparing future primary school teachers to foster reflection has been developed and theoretically modeled, structured according to target-value, regulatory-organizational, content-theoretical, operational-methodological, practical-reflective, and outcome components;

- a model of the training system has been designed to ensure the integration of methodological, content-process, and outcome-diagnostic levels of professional preparation;

- pedagogical conditions for the effective preparation of future primary school teachers to foster reflection have been identified and theoretically substantiated, including: value-motivational orientation of professional preparation toward reflection as a fundamental quality of primary school students' personality; the creation of a reflection-enriched digital learning environment; and a practice-oriented approach to professional preparation;

- a system of criteria, indicators, and levels of readiness of future teachers to foster reflection has been developed (motivational-value, cognitive, operational-activity, and reflective-personal criteria), along with a corresponding diagnostic methodology;

- the effectiveness of the proposed training system and its methodological support for developing future teachers' readiness to foster reflection in primary education has been experimentally validated.

Improved:

- scholarly understanding of the essence and structure of future primary school teachers' readiness to foster reflection as an integrative professional quality;

- the content of professional preparation within the "Primary Education" degree program, particularly with regard to cultivating a reflective pedagogical stance;

- approaches to diagnosing future teachers' professional readiness within the framework of the humanistic and competency-based paradigms of contemporary higher education.

Further developed:

- theoretical provisions concerning reflection as a psychological and pedagogical phenomenon in the context of primary school students' personality development;

- theoretical foundations of preparing future teachers to organize and facilitate students' reflective activities;

- conceptual approaches to integrating domestic and international experience in fostering students' reflective skills into teacher education programs.

The practical significance of the obtained results lies in the development and implementation within higher education institutions of a holistic system for preparing future primary school teachers to foster reflection in younger students. This system has an applied character and may be directly utilized in the professional preparation of prospective teachers.

The practical value of the study consists in the following:

- the developed system for preparing future teachers to foster reflection, which may be integrated into the “Primary Education” degree programs;
- the model of the training system, which may serve as a methodological framework for modernizing the content, instructional formats, and technologies of teacher education;
- the defined criteria, indicators, and levels of readiness of future teachers to foster reflection, which may be employed to monitor the quality of professional preparation;
- the developed diagnostic methodology for assessing the level of readiness of future teachers, suitable for use in both formative and summative assessment, as well as within internal quality assurance systems in higher education;
- the methodological support for the training process (instructional and methodological materials, reflection-oriented tasks, case studies, and project-based assignments), which may be applied in the teaching of pedagogical disciplines, the organization of teaching practice, and in-service teacher professional development.

The findings of the study may be implemented in higher education institutions and utilized in the development of academic programs, elective courses, training programs, and seminars focused on fostering reflection in primary school students, as well as within postgraduate and in-service teacher education systems.

Keywords: reflection, younger schoolchildren, reflective skills of younger schoolchildren, readiness of future teachers to develop reflection of younger schoolchildren, professional training of future primary school teachers to develop reflection of younger schoolchildren.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові публікації, які відображають основні наукові результати докторської дисертації

Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:

1. Михальченко Н. В. Складові готовності майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій загальноосвітній школі*. 2025. № 98. С. 143-148. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/98-2025>
2. Михальченко Н. В. Роль сімейного виховання в розвитку рефлексії молодших школярів. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 3(43). С. 1278-1288. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3\(43\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3(43))
3. Михальченко Н. В. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 7(15). С. 202-212. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-7\(15\)](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-7(15))
4. **Михальченко Н. В., Шапочка В. А.** Професійна готовність вчителя початкових класів як детермінанта розвитку рефлексії молодших школярів. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 3(43). С. 1822-1834. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7\(47\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7(47))
5. Михальченко Н. В. Розвиток когнітивного компоненту рефлексії майбутніх вчителів початкових класів. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 8(54). С. 631-641. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8\(54\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54))
6. Михальченко Н. В. Ідентичність як важливий чинник підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії у дітей. *Наука і техніка сьогодні*. 2025. № 8(49). С. 855-867. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8\(49\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8(49))
7. Михальченко Н. В. Менталітет і ментальність: складові професійної підготовки вчителів початкових класів до розвитку рефлексії у дітей. *Вісник*

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8\(38\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38))

8. Михальченко Н. В. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії у дітей засобами українського фольклору. *Суспільство та національні інтереси.* 2025. № 9(17). С. 239-252.

DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9\(17\)](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9(17))

9. Михальченко Н. В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей в процесі організації навчальної діяльності. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2025. № 9(39). С. 1425-1438.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9\(39\)](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9(39))

10. Михальченко Н. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей шляхом мотивації до навчальної діяльності. *Перспективи та інновації науки.* 2025. № 9(55). С. 689-701. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9\(55\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55))

11. Михальченко Н. В. Психолого-педагогічна культура як складова готовності майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії учнів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми, 2024. № 3(137). С. 526-536. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.03/526-536>

12. Михальченко Н. В. Теоретичні засади розвитку рефлексії особистості молодшого школяра: передумови та чинники. *Вісник науки та освіти.* 2025. № 9(39). С. 1442-1456. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9\(39\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39))

13. Михальченко Н. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками щодо розвитку патріотичної рефлексії дітей. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2025. № 10 (40). С. 1111-1123. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10\(40\)](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10(40))

14. Михальченко Н. В. Методична підготовка майбутнього вчителя початкових класів до реалізації програми розвитку рефлексії дітей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми, 2024. № 4(138). С. 558-571.

URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/михальченко.pdf>

15. Михальченко Н. В. Перспектива реалізації програми розвитку рефлексії молодших школярів в системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2025. № 220. С. 482-488. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-482-488>

16. Михальченко Н. В. Психолого-педагогічна характеристика сучасного вчителя початкових класів як складова готовності до розвитку рефлексії дітей. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2025. № 221. С. 231-235. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-221-231-235>

17. Михальченко Н. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії дітей: педагогічна рефлексія та ментальне здоров'я. *Перспективи та інновації науки.* 2025. № 11(57). С. 944-957. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11\(57\)-944-957](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)-944-957)

18. Михальченко Н. В. Сучасний стан методичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей. *Суспільство та національні інтереси.* 2025. № 12 (20). С. 554-568. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12\(20\)-554-568](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12(20)-554-568)

19. Михальченко Н. В. Концепція підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів *Перспективи та інновації науки.* 2025. № 12(58). С. 1192-1205. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-12\(58\)-1192-1205](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-12(58)-1192-1205)

20. Михальченко Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів: принципи навчання у вищій школі. *Наукові інновації та передові технології.* 2026. № 1(53). С. 1198-1211. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-1\(53\)-1198-1211](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-1(53)-1198-1211)

Статті у виданнях, що індексуються в міжнародних базах даних Web of Science Core Collection та/або Scopus:

21. Puhach S., Avramenko K., Michalchenko N., Chychuk A., Kuchai O., & Demchenko I. Formation of Specialists' Legal Competence in the System of Life Long Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala.* 2021. Vol. 13(4). Pp. 91-112. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/472> (Web of Science)

22. Chemonina L., Karabin O., Salyga N., **Mykhalchenko N.**, Kondratiuk S. Theoretical and methodological aspects of designing the content of pedagogical education. *Rio de Janeiro : Universidade Católica de Petrópolis*. 2023. Vol. 15(3). Pp. 347-359. URL: <https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/1053> (Web of Science)
23. Levchenko N., Odarchenko V., Diatlova I., Kvitkin P., **Mykhalchenko N.** Technological features of implementing innovations in institutions of higher education. *Conhecimento & Diversidade*. 2023. Vol. 15(38). Pp. 383-400. DOI: <https://doi.org/10.18316/rcd.v15i38.11053> (Web of Science)
24. Susla N., Lesyk A., Popova O., **Mykhalchenko N.**, Koroliuk S., Tsyna A. Methodological approaches to stimulating innovative activity. *Conhecimento & Diversidade* (Rio De Janeiro, Brazil). 2024. Vol. 16 (42). Pp. 483-499. URL: <https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/4850> (Web of Science)
25. Fabian M., Rabiichuk S., **Mykhalchenko N.**, Pavlushchenko N., Dzhurylo A., Soroka T. Pedagogical aspects of improving communication skills of university students. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*. 2024. Vol. 4 (1). e01594. DOI: <https://doi.org/10.37497/2965-730X.SDGsReview.v4.n00.pe01594> (Scopus)
26. Kyrylenko N., Havrylo O., Romanyshyn R., **Mykhalchenko N.**, Koperlos R. The impact of pedagogical innovations on the development of the educational environment in the context of modern challenges. *Revista Conrado*. 2025. Vol. 21 (104). e4489. URL: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4489> (Web of Science)

Монографії:

27. Mykhalchenko N. V. Dynamics of reflection development in preschool and early primary school children. *Theoretical and methodological foundations of continuity in the educational process of preschool and primary education: monograph*. OPOLE: Academy of Applied Sciences Academy of Management and Administration in Opol, 2026. Pp. 7-35. URL: <https://share.google/8LqH0g7dWhyZ5urH4>

28. Михальченко Н. В. Ментальне здоров'я і рефлексія як чинники готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії в умовах невизначеності. *Психосоціальний супровід особистості в складних життєвих обставинах*: монографія / В. І. Шахов та ін. Вінниця: ТОВ «Твори», 2025. С. 168-201.

Наукові публікації, які додатково відображають наукові результати докторської дисертації

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій:

29. Михальченко Н. В. Роль вчителя у розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів в умовах Нової української школи. *Нова українська школа: теорія і практика*: матеріали Всеукраїнської конференції з проблем вищої освіти і науки (м. Миколаїв, 23 жовтня 2019 р.). Методичний вісник кафедри початкової освіти / за заг. ред. С. І. Якименко. Миколаїв: СПД Румянцева, 2019. Вип. 10. С. 144-146.

30. Михальченко Н. В. Роль професійної культури викладача закладу вищої освіти у розвитку патріотичної рефлексії особистості студента. *Неформальна та інформальна освіта як ресурс розвитку особистості*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 22 травня 2020 р.). К.: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. С. 77-81.

31. Михальченко Н. В. Роль ідей патріотичного виховання В. О. Сухомлинського в практиці роботи сучасного закладу дошкільної освіти. *Педагогічна толерантність як складова професіограми вчителя (актуалізація ідей В. О. Сухомлинського)*: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Миколаїв, 24-25 вересня 2020 р.). Миколаїв, 2020. С. 44-48.

32. Михальченко Н. В. Патріотична рефлексія особистості та етнічна ідентичність. *Соціально-психологічні проблеми суспільства*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 16-17 квітня 2021 р.). Київ: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2021. С. 111-115.

33. Михальченко Н. В., Марикіна А. В. Розвиток самоповаги у хлопчиків та дівчаток старшого дошкільного віку. *В. О. Сухомлинський і освіта XXI століття: соціальні, педагогічні та психологічні виміри*: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Миколаїв, 23 вересня 2021 р.) / за ред. В. Д. Будака, Т. М. Степанової. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2021. С. 137-141.

34. Михальченко Н. В., Степанова С. А. Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. *В. О. Сухомлинський і освіта XXI століття: соціальні, педагогічні та психологічні виміри*: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Миколаїв, 23 вересня 2021 р.) / за ред. В. Д. Будака, Т. М. Степанової. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2021. С. 141-144.

35. Михальченко Н. В., Трофимчук О. С. Розвиток саморегуляції поведінки дітей старшого дошкільного віку. *В. О. Сухомлинський і освіта XXI століття: соціальні, педагогічні та психологічні виміри*: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Миколаїв, 23 вересня 2021 р.) / за ред. В. Д. Будака, Т. М. Степанової. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2021. С. 144-148.

36. Михальченко Н. В. Феномен рефлексії особистості молодшого школяра на етапі створення стандартів нового покоління. *Інноваційно-технологічна підготовка майбутніх учителів початкової школи у закладі вищої освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з проблем вищої освіти і науки (м. Миколаїв, 2 грудня 2021 р.). Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2021. С. 122-127.

37. Михальченко Н. В. Розвиток рефлексії молодших школярів на засадах науковопедагогічної спадщини вітчизняних учених. *Практико-орієнтований підхід до розвитку педагогічної та психологічної освіти в міждисциплінарному дискурсі*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 13 жовтня 2022 р.). Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2022. С. 136-140.

38. Михальченко Н. В., Михальченко І. В. Аналіз розвитку самоповаги у дітей дошкільного віку. *Практико-орієнтований підхід до розвитку педагогічної та психологічної освіти в міждисциплінарному дискурсі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Миколаїв, 13 жовтня 2022 р.). Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2022. С. 134-136.

39. Гарей Л. В., Михальченко Н. В. Роль навчальної діяльності у розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції* (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.). Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2023. С. 65-67.
URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf

40. Крик Л. М., Михальченко Н. В. Розвиток гендерного стереотипу у дітей молодшого шкільного віку. *Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції* (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.). Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2023 р. С. 163-165.
URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf

41. Михальченко І. В., Михальченко Н. В. Розвиток світорозуміння у молодших школярів в умовах інтегрованого освітнього середовища. *Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції* (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.). Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2023. С. 209-212.
URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf

42. Михальченко Н. В. Розвиток патріотичної рефлексії у дітей молодшого шкільного віку. *Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції* (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.). Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2023. С. 212-214.

URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf

43. Мурза Н. В., **Михальченко Н. В.** Розвиток гендерного стереотипу у дітей молодшого шкільного віку. *Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції* (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.). Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2023. С. 219-223.

URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf

44. Пундак Н. Г., **Михальченко Н. В.** Гендерні особливості розвитку самоповаги у молодших школярів. *Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції* (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.). Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2023. С. 253-263.

URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf

45. Тетерва В. О., **Михальченко Н. В.** Гендерні особливості розвитку самоповаги у молодших школярів. *Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції* (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.). Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2023. С. 293-293.

URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf

46. Михальченко Н. В. Патріотична рефлексія як механізм особистісного розвитку суб'єкта. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Київ, 19 квітня 2024 р.). Львів – Торунь: Liha-Pres, 2024. С. 184-187. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi79/0059480.pdf>

47. Михальченко Н. В. Розвиток патріотичної рефлексії особистості під впливом виховного ідеалу українського народу. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVII: Подолання кризових*

ситуацій у науці та освіті. [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, 2024. С. 157-160. URL: <https://rep.nuos.edu.ua/server/api/core/bitstreams/32cc8e09-7153-4ac6-af3b-c6c828a3b93f/content>

48. Михальченко Н. В. Роль психологічної культури викладача у розвитку рефлексії особистості корекційного педагога. *Сучасна логопедія: Інноваційні технології*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції / За заг. ред. В. А. Кисличенко. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2024. С. 117-122. URL: <http://mdu.edu.ua> <https://fif.nuos.edu.ua/?p=17965>

49. Михальченко Н. В. Професійна підготовка фахівців початкової освіти до розвитку рефлексії у молодших школярів. *Теоретико-методичні засади наступності в освітньому процесі дошкільної та початкової освіти*: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 12 листопада 2024 р.). Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2024. С. 104-107. URL: <http://mdu.edu.ua> <http://mdu.edu.ua/?p=54892>

50. Михальченко Н. В. Підготовка вчителя до розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів у контексті реалізації Концепції «Нова українська школа». *Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти*: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 15 листопада 2024 р.) / Редколегія: І. М. Вітенко, Н. Р. Бабовал, Р. С. Брик, О. В. Городецька, Т. Г. Дідух. Тернопіль, 2024. С. 159-162. URL: <https://ippo.edu.te.ua/about/news/iii-vseukrainska-naukovo-praktichna-konferenciya-vikoristannya-tehnologij-menedzhmentu-yakosti-v-upravlinni-zakladami-osviti>

51. Михальченко Н. В. Професійний розвиток рефлексії особистості. *Актуальні питання розвитку освіти та управління освітніми закладами*: матер. II регіональної науково-практичної конференції молодих науковців (м. Херсон, 30 січня 2025 р.) / За ред. В. В. Кузьменка, О. В. Кохановської.

Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2025. С. 142-144.

URL: <https://academy.ks.ua/?p=19650>

52. Михальченко Н. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVIII: Методологічні інновації в дослідженнях і викладанні: від теорії до практики.* [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, 2025. С. 151-154.

URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/73230/1/Розвиток%20сучасної%20освіти%20і%20науки_18_2025.pdf

53. Михальченко Н. В. Педагогічний аспект професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. *Інновації в суднобудуванні та океанотехніці: матеріали XVI Міжнародної науково-технічної конференції (м. Миколаїв, 25-26 вересня 2025 р.).* Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, 2025. С. 1158-1161. URL: <https://nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/Materiali-konferencii.pdf>

54. Михальченко Н. В. Ментальність як важливий чинник підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії у молодших школярів. *Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір: матеріали III-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Миколаїв, 16-17 жовтня 2025 р.).* Миколаїв: Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025. С. 206-212. URL: https://nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/Programa-konferencii-V.O.Suhomlinskogo_English.pdf.

55. Криницька О. О., **Михальченко Н. В.** Психологічна підтримка осіб, які пережили травматичні події: комплексний аналіз методів, ефективності та факторів впливу. *Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір: матеріали III-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Миколаїв, 16-*

17 жовтня 2025 р.). Миколаїв: Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025. С. 181-186. URL: https://nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/Programa-konferencii-V.O.Suhomlinskogo_English.pdf

56. Молчанова О. М., **Михальченко Н. В.** Роль педагогічної спрямованості вчителя початкових класів у розвитку особистості учня. *Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір: матеріали III-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Миколаїв, 16-17 жовтня 2025 р.)*. Миколаїв: Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025. С. 212-216. URL: https://nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/Programa-konferencii-V.O.Suhomlinskogo_English.pdf

57. Пастушок О. Є., **Михальченко Н. В.** Історія повсякденності як складова сучасної історичної освіти. *Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір: матеріали III-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Миколаїв, 16-17 жовтня 2025 р.)*. Миколаїв: Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025. С. 216-222. URL: https://nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/Programa-konferencii-V.O.Suhomlinskogo_English.pdf

58. Михальченко Н. В. Теоретико-методичні засади розвитку рефлексії особистості молодшого школяра. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Том XIX: Людина, суспільство, історія: діалог у гуманітарному просторі / [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, 2025. С. 135-137. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/790c4846-6144-4e23-a7ca-978062787ab6>

59. Михальченко Н. В. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до розвитку патріотичної рефлексії у дітей: ідентичність та ідентифікація. *Психолого-андрагогічний супровід розвитку педагога в умовах*

післявоєнного відновлення освітнього середовища: матеріали III-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 20-30 жовтня 2025 р.). Миколаїв: Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. 2025. С. 119-124.
URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/70d2f692-996e-4ec1-9b5f-075c81ea32b8/content>

60. Михальченко Н. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей у контексті реалізації концепції «Нова українська школа». *Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти: матеріали IV-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 7 листопада 2025 р.).* Тернопіль: Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти. 2025. С. 144-147. URL: <https://ippo.edu.te.ua/scientific/zbirniki>

Інші видання:

61. Михальченко Н. В. Динаміка розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості. *Збірник наукових праць Класичного приватного університету: Теорія і практика сучасної психології.* Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. № 1. Т. 2. С. 102-107.

62. Михальченко Н. В. Сутність когнітивного компоненту патріотичної рефлексії особистості. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус».* Видавничий дім «Гельветика», 2020. № 12. Т.2. С. 172-177.

63. Михальченко Н. В. Роль ідентифікації у розвитку патріотичної рефлексії особистості. *Danish Scientific Journal (DSJ).* 2020. № 33. Т. 2. С. 47-51. URL: https://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/DSJ_33_2.pdf.

64. Михальченко Н. В., Вдовиченко Р. П. Особливості психодіагностики патріотичної рефлексії особистості. *Danish Scientific Journal (DSJ).* 2020. № 35. Т. 3. С. 66-70. URL: https://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/DSJ_35_3.pdf.

65. Вдовиченко Р. П., Михальченко Н. В. Деякі аспекти педагогічної системи Марії Монтессорі. Будапешт, Венгрія. *The scientific heritage.* 2020. № 47

Т. 3. С. 10-12. URL: <https://www.scientific-heritage.com/wp-content/uploads/2020/09/VOL-3-No-47-47-2020.pdf>.

66. Михальченко Н. В. Фактори розвитку патріотичної рефлексії особистості. *Danish Scientific Journal (DSJ)*. 2020. № 42. Т. 4. С. 46-49. URL: https://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/DSJ_42_4.pdf.

67. Вдовиченко Р. П., **Михальченко Н. В.** Підготовка майбутніх педагогів до виховання дітей дошкільного віку на засадах гуманістичних цінностей. *Danish Scientific Journal (DSJ)*. 2021. № 45. Т. 2. С. 10-14. URL: https://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/DSJ_45_2.pdf

68. **Михальченко Н. В.,** Вдовиченко Р. П. Роль виховання у розвитку патріотичної рефлексії особистості. *Budapest, Hungary. Magyar Tudomanyos Journal*. 2021. № 50. С. 43-47.

69. **Михальченко Н. В.,** Михальченко І. В. Роль менталітету у розвитку патріотичної рефлексії особистості. *Danish Scientific Journal (DSJ)*. 2021. № 46. Т. 3. С. 36-40. URL: https://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/DSJ_46_1.pdf.

70. Вдовиченко Р. П., **Михальченко Н. В.,** Шапочка К. А., Галицька Т. С., Сажина Т. Сюжетно-рольова гра як засіб виховання старших дошкільників. *Warszawa, Polska. Colloquium-journal*. 2021. № 27 (114). С. 10-13. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/solloquium-journal-27-114-2021>

71. Вдовиченко Р. П., **Михальченко Н. В.,** Шапочка К. А., Нагорна І. В., Трофимчук О. С. Особливості виховання патріотичних почуттів у дошкільників на засадах педагогічної спадщини Василя Сухомлинського. *Warszawa, Polska. Colloquium-journal*. 2021. № 27 (114). С. 13-17. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/solloquium-journal-27-114-2021>

72. Вдовиченко Р. П., **Михальченко Н. В.,** Шапочка К. А., Лоза Д. О., Марикіна А. В. Особливості формування ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку. *Warszawa, Polska. Colloquium-journal*. 2021. № 27 (114). С. 17-21. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/solloquium-journal-27-114-2021>

- 73. Михальченко Н. В.,** Вдовиченко Р. П., Шапочка К. А., Степанова С. А., Михальченко І. В. Розвиток творчих здібностей особистості у ігровій діяльності. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal. 2021. № 28 (115). С. 20-25. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/solloquium-journal-28-115-2021>*
- 74. Михальченко Н. В.,** Вдовиченко Р. П., Шапочка К. А., Марикіна А. В., Лоза Д. О. Самоповага особистості дошкільника як психологічна проблема. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal. 2021. № 28 (115). С. 25-29. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/solloquium-journal-28-115-2021>*
- 75. Михальченко Н. В.,** Вдовиченко Р. П., Шапочка К. А., Трофімчук О. С., Каращук Ю. В. Детермінанти розвитку саморегуляції особистості дитини. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal. 2021. № 28 (115). С. 29-33. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/solloquium-journal-28-115-2021>*
- 76. Vdovychenko R., Shapochka K., Mykhalchenko N., Pavluk A.** National education of preschool children in sofia rusova pedagogy. *Warszawa, Polska. Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka. 2021. № 70. С. 33-37.*
- 77. Vdovychenko R., Shapochka K., Mykhalchenko N., Shvets T.** Pedagogical conditions for the formation of professional competences of future educator of preschool institution. *Warszawa, Polska. Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka. 2021. № 70. С. 37-41.*
- 78. Михальченко Н. В.** Національно-патріотичне виховання в закладах дошкільної освіти: навчально-методичний посібник для дистанційного навчання. Миколаїв: СПД Румянцева Г.В., 2021. 150 с.
- 79. Михальченко Н. В.** Психологія професійного вигорання: навчально-методичний посібник. Миколаїв: видавець Румянцева Г. В., 2022. 138 с. (ISBN 978-617-729-075-8)
- 80. Shapochka K., Vdovychenko R., Mykhalchenko N., Kurchatova A.** Pedagogical conditions of senior preschool age children acquaintance with the rules of safe behavior in the modern city. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal. 2022. Część 2. № 5 (128). С. 20-22. URL: <https://colloquium-journal.org/wp-content/uploads/2022/05/Colloquium-journal-2022-128-2.pdf>*

81. Шапочка К. А., Вдовиченко Р. П., **Михальченко Н. В.** Професійне вигорання педагогічних працівників. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal*. 2022. №32 (155). С. 15-19. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-32-155-2022>

82. **Михальченко Н. В.**, Шапочка К. А., Михальченко І. В. Роль виховання у розвитку патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal*. 2022. № 33 (156). С. 37-41. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-33-156-2022>

83. Kubitskyi S., Domina V., **Mykhalchenko N.**, Terenko O., Mironets L., Kanishevskaya L., Marszałek L. Modern Paradigm of Organization of the Management Mechanism by Innovative Development in Higher Education Institutions. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. № 22(11). Pp. 141-148. URL: http://paper.ijcsns.org/07_book/202211/20221120.pdf

84. Шапочка К. А., Вдовиченко Р. П., **Михальченко Н. В.** Розвиток пізнавальної активності молодших школярів за педагогічними ідеями О. Савченко. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal*. 2023. Część 1. №4 (163). С. 32-35. URL: <https://colloquium-journal.org/en/journal/colloquium-journal-4-163-2023>

85. **Михальченко Н. В.**, Шапочка К. А., Михальченко І. В. Роль сім'ї в розвитку рефлексії молодших школярів. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal*. 2023. Część 1. №12 (171). С. 30-34. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-12-171-2023>

86. Михальченко Н. В. Роль вчителя початкової освіти у розвитку патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку. *Освіта XXI століття: теорія і практика в контексті гуманізму Василя Сухомлинського* : колективна монографія / за заг. ред. С. І. Якименко. Миколаїв: Іліон, 2023. С. 139-165.

87. Михальченко Н. В. Рефлексія молодшого школяра: навчально-методичний посібник для змішаного навчання. Частина 1. Миколаїв: видавець Румянцева Г. В., 2023. 120 с.

88. Михальченко Н. В. Складові рівнів розвитку патріотичної рефлексії особистості. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми,*

перспективи. Том 12: Виклики та можливості науки та освіти у контексті сучасних трендів [колективна монографія] / Наукова редакція: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, 2024. С. 144-156. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/0eeb20b3-cd9e-4903-98ab-4bd8f286a49a>

89. Шапочка К. А., Михальченко Н. В., Шапочка В. А. Супервізія – професійна підтримка в інклюзивній освіті. *Warszawa, Polska. Colloquium-journal*. 2024. Część 1. №32 (225). С. 55-57. URL: <https://colloquium-journal.org/wp-content/uploads/2024/12/Colloquium-journal-2024-225-1.pdf>

90. Михальченко Н. В. Рефлексія молодшого школяра: навчально-методичний посібник для змішаного навчання. Частина 2. Миколаїв: видавець Румянцева Г. В., 2024. 132 с.

91. Михальченко Н. В. Рефлексія молодшого школяра: навчально-методичний посібник для змішаного навчання. Частина 3. Миколаїв: видавець Румянцева Г. В., 2024. 132 с.

92. Михальченко Н. В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів засобами української символіки. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Том 13: Інновації в освіті та науці: трансформація підходів і технологій [колективна монографія] / Наукова редакція: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, 2025. С. 168-178. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/74884dd9-0db1-4c75-b686-2bf36628ce42>.

93. Михальченко Н. В., Михальченко І. В. Аналіз чинників розвитку рефлексії особистості в сім'ї. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal*. 2025. № 39 (232). С. 36-40. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-39-232-2025/>.

94. Михальченко Н. В., Михальченко І. В. Професійне вигорання педагога в умовах невизначеності: ментальне здоров'я і рефлексія. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal*. 2025. № 68 (261). С. 80-85. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-67-260-2025-2>

95. Михальченко Н. В. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. *Початкова освіта: сучасні перспективи розвитку*: матеріали з проблем початкової освіти, вищої освіти і науки (м. Миколаїв, 2025 р.). Методичний вісник кафедри початкової освіти / за заг. ред. д.пед.н., проф. С. І. Якименко. Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, 2025. Випуск 14. С. 72-76.

96. **Михальченко Н. В.,** Михальченко І. В. Симптоми професійного вигорання педагогів та фахівців. *Гуманітарний вісник НУК: збірник наукових праць*. Миколаїв: Іліон. 2025. Випуск 18. С. 157-165. URL: <http://hvnu.com.ua>.

97. Михальченко Н. В. Складові готовності майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії учнів в умовах інклюзивного навчання. *Гуманітарний вісник НУК: збірник наукових праць*. Випуск 18. Миколаїв : Іліон, 2025. С. 143-150. URL: <http://hvnu.com.ua>.

98. **Михальченко Н. В.,** Молчанова О. М. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до організації навчальної діяльності молодших школярів. *Гуманітарний вісник НУК: збірник наукових праць*. Випуск 18. Миколаїв: Іліон, 2025. С. 354-362. URL: <http://hvnu.com.ua>.

99. **Михальченко Н. В.,** Криницька О. О. Психологічна підтримка осіб, які пережили травматичні події: комплексний аналіз методів, ефективності та факторів впливу. *Гуманітарний вісник НУК: збірник наукових праць*. Миколаїв: Іліон, 2025. Випуск 18. С. 150-157. URL: <http://hvnu.com.ua>

100. **Михальченко Н.,** Шапочка В. Технологія спільного викладання в забезпеченні супроводу дитини з особливими освітніми потребами. *Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал: Інклюзивне навчання*. 2025. Том 107. № 4. С. 84-91. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.4.2025.07>

101. Михальченко Н. В. Педагогічна психологія: навчальний посібник. Миколаїв: СПД Румянцева Г. В., 2025. 132 с.

102. Михальченко Н. В. Рефлексія у спілкуванні та професійне вигорання під час війни: poradnik для вчителів: посібник. Миколаїв: ГО «Асоціація випускників НУК імені адмірала Макарова», UNICEF для кожної дитини, 2025.

103. Шапочка К. А., Прасол Д. В., Михальченко Н. В. Інклюзивна освіта: стратегії, виклики та професійна підтримка: навчально-методичний посібник. Миколаїв: ГО «Асоціація випускників НУК імені адмірала Макарова», UNICEF, 2025. 215 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	44
ВСТУП.....	45
РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	59
1.1. Нормативна та законодавча база дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.....	59
1.2 Проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів у контексті сучасних концептуальних моделей і підходів розвитку вищої освіти.....	77
1.3. Концепція підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів	91
Висновки до першого розділу.....	120
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	124
2.1. Рефлексія як психолого-педагогічний феномен у контексті розвитку особистості молодшого школяра.....	124
2.2. Проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії у науковому дискурсі сучасної професійної педагогіки.....	147
2.3. Зарубіжні наукові підходи та досвід ідготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексивних умінь школярів.....	173
Висновки до другого розділу.....	194
РОЗДІЛ 3. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	197

3.1. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.....	197
3.2. Методика діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.....	219
3.3. Стан готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.....	238
Висновки до третього розділу.....	266
РОЗДІЛ 4. СИСТЕМА ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	269
4.1. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.....	269
4.2. Модель системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.....	307
4.3. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.....	334
Висновки до четвертого розділу.....	351
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	355
5.1. Методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії учнів початкової школи.....	335
5.2. Аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження та їх інтерпретація.....	385
Висновки до п'ятого розділу.....	410
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	413
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	420
ДОДАТКИ.....	495

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- В – високий рівень;
- ЕГ – експериментальна група;
- ЗВО – заклад вищої освіти;
- ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології;
- КГ – контрольна група;
- КЕ – констатувальний етап експерименту;
- МППВПР – метод практичної перевірки вправ/завдань;
- МСК – метод самоконтролю;
- МСО – метод самооцінки;
- Н – низький рівень;
- НУШ – Нова українська школа;
- ООП – особливі освітні потреби;
- ОПП – освітньо-професійна програма;
- ос. – осіб;
- ПРН – програмні результати навчання;
- ПФ – метод портфолію;
- С – середній рівень;
- ФЕ – формувальний етап експерименту;
- AfL - Assessment for Learning (Оцінювання для навчання);
- df –рівень свободи;
- Н₀ – нульова гіпотеза;
- Н₁ – альтернативна гіпотеза;
- LMS – Learning management system (система управління навчальною діяльністю);
- χ^2 – критерій Пірсона.

ВСТУП

Актуальність дослідження. Актуальність теми дослідження концептуальних та методологічних засад підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів зумовлена сучасними трансформаціями української освіти, орієнтованими на формування особистості, здатної до самопізнання, саморозвитку та усвідомленого навчання. У контексті реалізації реформи Нова українська школа пріоритетного значення набуває компетентнісний підхід, який передбачає розвиток у здобувачів освіти критичного мислення, здатності до самооцінювання, аналізу власної діяльності та відповідальності за результати навчання. Саме рефлексія є механізмом, що забезпечує усвідомлення учнями способів навчальної діяльності, сприяє формуванню метакогнітивних умінь і навичок навчатися впродовж життя.

Особливої ваги проблема розвитку рефлексії набуває в молодшому шкільному віці, який є сенситивним періодом становлення основ навчальної діяльності, довільності поведінки та внутрішньої позиції школяра. У цей період закладаються підвалини здатності дитини аналізувати власні дії, оцінювати результати, усвідомлювати труднощі та шляхи їх подолання. Водночас практика початкової освіти засвідчує, що розвиток рефлексії часто має епізодичний характер і не завжди ґрунтується на науково обґрунтованій методології.

Аналіз наукових джерел свідчить про наявність значної кількості праць, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх учителів, формуванню їхньої педагогічної компетентності, розвитку рефлексивної культури педагога. Однак питання цілісного концептуального та методологічного обґрунтування підготовки майбутніх учителів саме до розвитку рефлексії молодших школярів залишається недостатньо систематизованим. Існує потреба в розробленні теоретично виваженої моделі такої підготовки, визначенні її принципів, закономірностей, методологічних підходів, структурно-функціональних компонентів та педагогічних умов реалізації.

Додаткової актуальності дослідженню надають виклики воєнного стану та соціальних трансформацій в Україні, що актуалізують потребу у формуванні в дітей умінь саморегуляції, усвідомлення власних емоцій і дій, здатності до внутрішньої стійкості. Рефлексія виступає важливим ресурсом психологічної підтримки та розвитку суб'єктності молодшого школяра.

Проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці. Концептуальні засади розвитку вищої педагогічної освіти закладені у працях: І. Андрощук, В. Андрущенко, І. Бех, Н. Бідюк, В. Кременя, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Огнев'юка, С. Сисоевої та ін.

Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів вивчали: О. Біляковська, К. Біницька, О. Воронова, О. Жукова, А. Комишана, І. Коновальчук, Т. Кучай, О. Локшина, О. Попадич, Р. Пріма, О. Савченко, Н. Сенчина, К. Ступак, І. Хижняк, Т. Фініков, Г. Шевчук та ін.

Феноменологію основних понять досліджували: В. Борисов, Н. Губа, Ю. Даниляк, А. Куріцина, С. Лупінович, М. Максимов, І. Меєчко, Н. Михальченко, С. Мойсеєнко, Н. Никончук, Л. Носко, Н. Пеньковська, А. Предик, Д. Прасол, Л. Степаненко, О. Трофимчук, О. Федій, І. Хозраткулова, К. Шапочка, О. Шиловська та ін.

Аналіз наукової літератури, освітньої практики та досліджень проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів дозволив виокремити основні *суперечності*, що виникають між:

- зростаючими вимогами сучасної початкової освіти (зокрема в умовах реалізації реформи Нова українська школа) щодо формування в молодших школярів рефлексивних умінь та недостатньою теоретико-методологічною розробленістю системної підготовки майбутніх учителів до цілеспрямованого розвитку рефлексії учнів;

- потребою у формуванні в майбутніх учителів готовності організовувати рефлексивну діяльність молодших школярів як складову компетентнісного навчання та домінуванням у практиці закладів вищої

педагогічної освіти традиційних підходів, орієнтованих переважно на передачу знань, а не на розвиток рефлексивної культури;

- психологічною сенситивністю молодшого шкільного віку до розвитку самосвідомості, самооцінювання й метакогнітивних умінь та відсутністю цілісної концепції й методичного інструментарію, який би забезпечував підготовку майбутніх учителів до використання ефективних технологій розвитку рефлексії;

- необхідністю інтеграції сучасних методологічних підходів (особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, аксіологічного) у зміст професійної підготовки майбутніх учителів та фрагментарністю їх реалізації у навчальних програмах педагогічних спеціальностей;

- суспільним запитом на формування в молодших школярів здатності до саморегуляції, критичного осмислення власної діяльності та емоційної стійкості (особливо в умовах соціальних викликів) та недостатньою сформованістю в майбутніх учителів власної рефлексивної компетентності як професійної якості та інструмента педагогічного впливу.

Отже, суперечність між суспільною потребою в учителях початкових класів, здатних цілеспрямовано формувати рефлексію молодших школярів, і недостатньою розробленістю концептуальних та методологічних засад такої підготовки у системі вищої педагогічної освіти зумовлює необхідність комплексного наукового дослідження цієї проблеми на докторському рівні.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано до науково-дослідної теми кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (нині кафедра освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка) «Соціально-професійне становлення особистості» (реєстраційний № 0116U003481). Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри початкової та дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського «Інноваційно-освітній простір ЗВО як умова успішної

самореалізації студентів – майбутніх вчителів початкових класів» (№ 0122U001758) та кафедри початкової освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова «Теоретико-методичні засади наступності в освітньому процесі дошкільної та початкової освіти» (№ 0124U001819).

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 2 від 09 березня 2026 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

Відповідно до поставленої мети сформульовано такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати нормативно-правову базу та сучасні концепції розвитку вищої освіти щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

2. Обґрунтувати авторську концепцію підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

3. З'ясувати сутність рефлексії як психолого-педагогічного феномену та розкрити особливості її розвитку в молодшому шкільному віці.

4. Узагальнити стан розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів у вітчизняному й зарубіжному науковому дискурсі.

5. Визначити структуру, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів і розробити методику її діагностики.

6. Розробити систему та спроектувати модель системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

7. Обґрунтувати педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів.

8. Створити й упровадити в освітню практику закладів вищої освіти методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

9. Експериментально перевірити ефективність системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – теоретичні й методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

Провідна ідея дослідження ґрунтується на положенні про те, що розвиток рефлексії молодших школярів є цілеспрямованим і педагогічно керованим процесом, ефективність якого безпосередньо залежить від рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації рефлексивної діяльності учнів у освітньому процесі.

Дослідження виходить із положення, що рефлексія в молодшому шкільному віці не формується спонтанно, а потребує системної, методично виваженої роботи вчителя, який володіє відповідними психолого-педагогічними знаннями, рефлексивними вміннями та особистісною готовністю до саморозвитку. Саме тому підготовка майбутніх учителів має бути спрямована не лише на засвоєння теоретичних основ навчання і виховання, а й на розвиток власної педагогічної рефлексії та здатності застосовувати рефлексивні методи й технології у початковій школі.

Провідна ідея дослідження також ґрунтується на переконанні, що ефективна підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів можлива за умови інтеграції рефлексивного компонента в зміст фахової підготовки, використання активних і особистісно орієнтованих форм навчання, а також забезпечення рефлексивного освітнього середовища у закладі вищої педагогічної освіти.

Таким чином, провідна ідея дослідження полягає в тому, що формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів є ключовою умовою підвищення якості початкової освіти та становлення рефлексивної, свідомої й здатної до саморегуляції особистості учня.

Концепція дослідження ґрунтується на положенні, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів є цілісною науково обґрунтованою системою, що поєднує методологічний, теоретичний і технологічний концепти, які взаємодіють між собою та забезпечують логіку, послідовність і результативність дослідження.

Методологічний концепт визначає філософські, загальнонаукові та конкретно-наукові засади дослідження і ґрунтується на сукупності методологічних підходів, що забезпечують комплексне розуміння проблеми підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів. Провідними у межах методологічного концепту є такі підходи: гуманістичний (І. Бех, О. Будник, О. Дубасенюк); системний (І. Андрощук, О. Башкір, Є. Божко, С. Золотухіна, О. Цюняк,); діяльнісний (О. Гончарук, О. Цюняк, З. Шевців,); особистісно орієнтований (І. Бех, О. Савченко); компетентнісний (Н. Бібік, О. Пометун); технологічний (І. Коновальчук); інтегративний (О. Дубасенюк); партисипативний (Н. Величко, Л. Ковшун, О. Левченко); контекстний (Н. Мирончук, О. Самойленко); синергетичний (В. Андрущенко); акмеологічний (О. Антонова); аксіологічний (Л. Бірюк, С. Пішун); рефлексивний (Н. Сенчина).

Теоретичний концепт відображає систему наукових ідей, понять і положень, котрі розкривають сутність рефлексії, особливості її розвитку в молодшому шкільному віці та специфіку підготовки майбутніх учителів початкових класів. Основу теоретичного концепту становлять педагогічні теорії: *теорія розвивально спрямованого навчання*, у центрі котрої формування теоретичного мислення та навчальної діяльності як провідної у молодшому шкільному віці (Н. Бібік, О. Савченко,); *особистісно орієнтоване навчання* у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку

рефлексії молодших школярів (І. Бех, І. Зязюн, О. Савченко); *теорія змішаного (blended) навчання* як поєднання очного та дистанційного форматів (В. Биков, О. Спірін, С. Сисоєва).

Технологічний концепт визначає шляхи практичної реалізації концепції та охоплює сукупність технологій, форм, методів і засобів підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, а саме: *рефлексивно-діяльнісну технологію* (Е. Балашов, Г. Васьківська, Т. Здробилько, І. Єрмаков, В. Нечипоренко, О. Олійник, І. Пасічник, Р. Каламаж), сутність котрої полягає у формуванні професійної рефлексії студента через активну педагогічну діяльність; *інтерактивні технології навчання*, котрі спираються на ідеї гуманістичної педагогіки (О. Пометун, Л. Пироженко, О. Савченко); *проектну технологію*, сутність котрої полягає у залученні студентів до створення власних методичних проєктів із розвитку рефлексії в початковій школі (Н. Бхіндер, І. Гуменюк, Н. Казанішена, Л. Нежива, С. Паламар, П. Проценко, З. Рудницька, Н. Семеній, О. Семерня, О. Суховірський); *кейс-технологію*, котра розглядається як організація навчання через аналіз реальних або змодельованих педагогічних ситуацій (кейсів), що потребують професійного рішення (М. Гриньова, Н. Грицай, Л. Прокопів, І. Рябець, М. Сліпченко, В. Стинська, М. Чепіль, О. Устименко).

Для реалізації визначених завдань і досягнення мети були використані такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел. Вивчення психолого-педагогічної літератури дозволив з'ясувати сутність понять «рефлексія», «рефлексивні вміння», «професійна підготовка майбутніх учителів», визначити структурні компоненти готовності педагога до формування рефлексії учнів; контент-аналіз освітніх програм, стандартів вищої освіти та навчально-методичних матеріалів з метою визначення місця проблеми розвитку рефлексії в системі професійної підготовки; *емпіричні методи* дослідження – педагогічне спостереження, анкетування, інтерв'ювання, тестування, бесіди зі студентами та викладачами закладів вищої освіти; вони дали змогу з'ясувати рівень обізнаності майбутніх учителів щодо сутності рефлексії, їхнє ставлення до її

розвитку в учнів початкової школи та готовність застосовувати відповідні методики на практиці; *педагогічний експеримент* (констатувальний, формувальний і контрольний етапи), який дозволив перевірити ефективність розроблених педагогічних умов, спрямованих на підготовку студентів до розвитку рефлексії молодших школярів; *методи кількісної та якісної обробки даних* – методи математичної статистики (визначення середніх показників, рівнів сформованості, порівняння результатів експериментальної та контрольної груп), а також якісний аналіз відповідей і продуктів діяльності студентів (плани уроків, рефлексивні щоденники, портфоліо); *моделювання та проектування* – метод педагогічного моделювання дозволи створити модель підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, визначити її структурні компоненти, етапи та педагогічні умови реалізації. Проектування освітнього процесу сприяло впровадженню інноваційних форм і методів навчання (тренінгів, кейс-методу, рефлексивних вправ, практико-орієнтованих завдань).

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *уперше:*

цілісно обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів як інтегративну єдність методологічного, теоретичного й технологічного концептів; *розроблено систему* підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, структуровану за цільово-ціннісним, нормативно-організаційним, змістово-теоретичним, операційно-методичним, практико-рефлексивним і результативним компонентами; *спроектовано модель системи* підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, що забезпечує інтеграцію цільово-ціннісного, змістово-теоретичного, операційно-методичного, діагностичного та результативного блоків; *визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови* ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів (ціннісно-мотиваційна орієнтація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на розвиток рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра; створення рефлексивно насиченого освітньо-цифрового

середовища професійної підготовки; практико-орієнтований характер професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів); *розроблено систему критеріїв, показників і рівнів* готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-особистісний критерії) та відповідну методику її діагностики; *експериментально доведено* ефективність запропонованої системи підготовки та методичного забезпечення процесу формування готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії учнів початкової школи.

Удосконалено: наукові уявлення про сутність і структуру готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів як інтегративної професійної якості; зміст професійної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Початкова освіта» в частині формування рефлексивної педагогічної позиції; підходи до діагностики професійної готовності майбутніх учителів у контексті гуманістичної та компетентнісної парадигми сучасної вищої освіти.

Дістали подальшого розвитку: положення про рефлексію як психолого-педагогічний феномен у контексті розвитку особистості молодшого школяра; теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до організації рефлексивної діяльності учнів; ідеї інтеграції вітчизняного та зарубіжного досвіду формування рефлексивних умінь школярів у систему професійної підготовки педагогів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні та впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти цілісної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, що має прикладний характер і може бути безпосередньо використана у професійній підготовці здобувачів освіти. Практичну цінність становлять: розроблена система підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, яка може бути інтегрована в освітньо-професійні програми спеціальності «Початкова освіта»; модель системи підготовки, що може слугувати методичним орієнтиром для модернізації

змісту, форм і технологій професійної педагогічної освіти; визначені критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, які можуть використовуватися для моніторингу якості професійної підготовки; розроблена методика діагностики стану готовності майбутніх учителів, придатна для застосування під час поточного й підсумкового контролю, а також у межах внутрішньої системи забезпечення якості освіти; методичне забезпечення процесу підготовки (навчально-методичні матеріали, завдання рефлексивного спрямування, кейси, проєктні розробки), яке може бути використане у викладанні педагогічних дисциплін, організації педагогічної практики та підвищенні кваліфікації вчителів. Результати дослідження можуть бути впроваджені в освітній процес закладів вищої освіти, використані під час розроблення навчальних програм, курсів за вибором, тренінгів і семінарів із проблеми розвитку рефлексії молодших школярів, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес закладів вищої освіти України, що засвідчено довідками: Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (довідка № 2231 від 24.06.2024 р.), Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова довідка (довідка № 01.1-07/04/4728 від 23.12.2025 р.), Мукачівського державного університету (довідка № 2539 від 19.12.2025 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-24/01/3949 від 23.12.2025 р.), Комунального заклау «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка № 01-12/892 від 22.12.2025 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 205/04 від 24.12.2025 р.), Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» (довідка № 691 від 23.12.2025 р.), Первомайської початкової школи № 11 Первомайської міської ради Миколаївської області (довідка № 335 від 24.11.2025 р.), Первомайської гімназії № 5 Первомайської міської ради Миколаївської області (довідка № 237 від 24.11.2025 р.), Первомайської гімназії № 10 імені Миколи Вінграновського Первомайської міської ради Миколаївської області (довідка № 02-22/478 від 12.11.2025 р.),

програми стажування «Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами» в рамках проєкту ГО «Асоціація випускників Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова» та благодійного фонду ЮНІСЕФ «Подолання розриву: розбудова потенціалу інклюзивної освіти в Одеській, Миколаївській та Херсонській областях» на базі Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова в період з 17.02.2025 р. по 30.12.2025 р. (довідка № 01.1-02/02/99 від 23.12.2025 р.).

Особистий внесок здобувача. Представлені в дисертації наукові результати отримано авторкою самостійно. У працях, опублікованих у співавторстві, які відображають основні наукові результати докторської дисертації здобувачці належить: у публікації «Професійна готовність вчителя початкових класів як детермінанта розвитку рефлексії молодших школярів», написаній у співавторстві з В. А. Шапочкою, особистий внесок полягає в обґрунтуванні сутності професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів та визначенні її ролі як чинника ефективної педагогічної діяльності (авторський внесок – 50 %); у публікації «Formation of Specialists' Legal Competence in the System of Life Long Education», написаній у співавторстві з С. Пугачем, К. Авраменко, А. Чичук, О. Кучаєм та І. Демченко, особистий внесок полягає в аналізі особливостей формування правової компетентності фахівців у системі неперервної освіти та узагальненні педагогічних умов цього процесу (авторський внесок – 35 %); у публікації «Theoretical and Methodological Aspects of Designing the Content of Pedagogical Education», написаній у співавторстві з Л. Чемоніною, О. Карабін, Н. Салигою та С. Кондратюк, особистий внесок полягає у дослідженні теоретико-методологічних засад проектування змісту педагогічної освіти та визначенні чинників його модернізації (авторський внесок – 25 %); у публікації «Technological Features of Implementing Innovations in Institutions of Higher Education», написаній у співавторстві з Н. Левченко, В. Одарченко, І. Дятловою та П. Квіткіним, особистий внесок полягає в аналізі технологічних особливостей упровадження інновацій у закладах вищої освіти

та узагальненні практик їх реалізації (авторський внесок – 35 %); у публікації «Methodological Approaches to Stimulating Innovative Activity», написаній у співавторстві з Н. Суслою, А. Лесик, О. Поповою, С. Королюк та А. Циною, особистий внесок полягає в дослідженні методологічних підходів до стимулювання інноваційної діяльності та визначенні педагогічних механізмів її активізації (авторський внесок – 35 %); у публікації «Pedagogical Aspects of Improving Communication Skills of University Students», написаній у співавторстві з М. Фабіан, С. Рабійчук, Н. Павлушенко, А. Джурило та Т. Сорокою, особистий внесок полягає в аналізі педагогічних аспектів розвитку комунікативних навичок студентів закладів вищої освіти та обґрунтуванні шляхів їх удосконалення (авторський внесок – 35 %); у публікації «The Impact of Pedagogical Innovations on the Development of the Educational Environment in the Context of Modern Challenges», написаній у співавторстві з Н. Кириленко, О. Гаврило, Р. Романишиним та Р. Коперлосом, особистий внесок полягає в дослідженні впливу педагогічних інновацій на розвиток освітнього середовища в умовах сучасних викликів та визначенні перспектив його вдосконалення (авторський внесок – 35 %).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційної роботи апробовано на конференціях, форумах і семінарах різних рівнів, зокрема:

міжнародних науково-практичних конференціях – «Теоретико-методологічні проблеми сучасної психології особистості» (Івано-Франківськ, 2021), «Практико-орієнтований підхід до розвитку педагогічної та психологічної освіти в міждисциплінарному дискурсі» (Івано-Франківськ, 2022), «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Подолання кризових ситуацій у науці та освіті» (Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв, 2024), «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, 2025), «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Методологічні інновації в дослідженнях і викладанні: від теорії до практики» (Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв, 2025), «Розвиток сучасної освіти і

науки: результати, проблеми, перспективи: Людина, суспільство, історія: діалог у гуманітарному просторі» (Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв, 2025), «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика» (Одеса, 2025);

всеукраїнських науково-практичних конференціях з міжнародною участю – «Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу: досвід, реалії, перспективи» (Житомир, 2022), «Діяльнісний підхід у початковій освіті в реаліях сьогодення: виклики та перспективи освітньої реформи» (Черкаси, 2024), «Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві в умовах воєнного стану» (Миколаїв, 2024), «Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір» (Миколаїв, 2025);

всеукраїнських науково-практичних конференціях – «В. О. Сухомлинський і освіта ХХІ століття: соціальні, педагогічні та психологічні виміри» (Миколаїв, 2021), «Інноваційно-технологічна підготовка майбутніх учителів початкової школи у закладі вищої освіти» (Миколаїв, 2021), «Практико-орієнтований підхід до розвитку педагогічної та психологічної освіти в міждисциплінарному дискурсі» (Миколаїв, 2022), «Наука. Студентство. Сучасність. Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної наукової думки» (Миколаїв, 2023), «Актуальні проблеми педагогічної освіти в контексті євроінтеграції: теорія, практика, інновації» (Миколаїв, 2023), «Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах» (Київ, 2024), «Наукові перспективи та методичні інновації в розвитку початкової освіти» (Вінниця, 2024), «Наука. Студентство. Сучасність. Незламність поступу української молоді» (Миколаїв, 2024), «Теоретико-методичні засади наступності в освітньому процесі дошкільної та початкової освіти» (Миколаїв, 2024), «Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти» (Тернопіль, 2024), «Миколаївщина і Північне Причорномор'я: історія і сучасність» (Миколаїв, 2025), «Психолого-андрагогічний супровід розвитку педагога в умовах післявоєнного відновлення освітнього середовища»

(Миколаїв, 2025), «Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти» (Тернопіль, 2025);

регіональних науково-практичних конференціях – «Актуальні проблеми розвитку країн світу: історія, освіта, культура» (Миколаїв, 2024), «Актуальні питання розвитку освіти та управління освітніми закладами» (Херсон, 2025);

міжвузівській науково-практичній конференції – «Нова українська школа – середовище щасливого дитинства» (Хмельницький, 2023);

всеукраїнських науково-практичних семінарах – «Освіта XXI століття: теорія і практика в контексті гуманізму Василя Сухомлинського» (Миколаїв, 2023), «Теоретичні та практичні дослідження молодих вчених» (Миколаїв, 2023), «Інформаційний освітньо-психологічний супровід національно-патріотичного виховання у воєнний і повоєнний періоди України» (Київ, 2025).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображено в 103 наукових і навчально-методичних працях. В 28 наукових працях відображено основні результати дослідження (19 – одноосібних), з яких: 6 статей в наукових виданнях, що входять до бази Web of Science Core Collection або Scopus, 20 статей у наукових виданнях, внесених до Переліку наукових фахових видань України, 2 розділи у колективних монографіях. У 75 працях додатково відображено наукові результати докторської дисертації, з них: 32 тези у матеріалах науково-практичних конференцій, 43 праці в інших виданнях.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Динаміка розвитку патріотичної рефлексії у молодших школярів» (спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія) захищена у 2007 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів та загальних висновків, списку використаних джерел – 529, з них 75 іноземною мовою, 4 додатків на 66 сторінках, таблиць – 27, рисунків – 16. Повний текст дисертації складає 560 сторінок, основний зміст роботи викладений на 392 сторінках.

РОЗДІЛ 1

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Нормативна та законодавча база дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів

Проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів спирається на широку нормативно-правову та законодавчу базу, що визначає стратегічні напрями розвитку освіти в Україні та узгоджується з сучасними концепціями розвитку вищої освіти.

Ключовим документом є Закон України «Про освіту» (2017), у якому окреслено компетентнісний підхід як основу освітнього процесу, наголошено на розвитку особистості здобувача освіти, його здатності до критичного мислення, самооцінювання та саморозвитку, що безпосередньо пов'язано з формуванням рефлексії.

Закон України «Про освіту» у контексті підготовки майбутнього вчителя початкових класів визначає сучасні засади підготовки педагогічних кадрів, зокрема майбутніх учителів початкових класів, відповідно до вимог компетентнісного, особистісно орієнтованого та гуманістичного підходів. У документі наголошується, що метою освіти є всебічний розвиток особистості, формування здатності до критичного мислення, самопізнання, саморозвитку та навчання впродовж життя, що є базовими характеристиками професійної діяльності сучасного вчителя початкової школи.

Закон акцентує увагу на компетентнісному підході як основі освітнього процесу, що передбачає формування в майбутніх педагогів ключових і професійних компетентностей, зокрема педагогічної, комунікативної, інноваційної та рефлексивної. Це забезпечує готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації освітнього процесу, орієнтованого на розвиток

особистості молодшого школяра, його здатності до самооцінювання та усвідомлення власної навчальної діяльності.

Важливим положенням Закону є впровадження принципів студентоцентрованого навчання, академічної свободи та академічної доброчесності у закладах вищої освіти, що створює умови для професійного становлення майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, здатного до рефлексії власних дій і педагогічних рішень.

Крім того, Закон України «Про освіту» визначає вимоги до якості педагогічної освіти, безперервного професійного розвитку вчителя та його готовності до інноваційної діяльності, що є особливо актуальним для майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації ідей Нової української школи.

Таким чином, Закон України «Про освіту» (2017) є фундаментальним нормативно-правовим документом, який визначає концептуальні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів, орієнтованої на формування професійної компетентності, педагогічної рефлексії та здатності до розвитку особистості молодших школярів [295].

Закон України «Про вищу освіту» (2014) визначає правові, організаційні та змістові засади підготовки майбутніх учителів початкових класів відповідно до сучасних вимог розвитку освіти та європейських освітніх стандартів. У документі наголошується на необхідності формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до професійної діяльності, інноваційного мислення та безперервного професійного розвитку.

Положення Закону України «Про вищу освіту» (2014) регламентують підготовку майбутніх педагогів на засадах студентоцентрованого навчання, академічної свободи, інтеграції освіти і науки, формування професійних і загальних компетентностей, серед яких важливе місце посідає рефлексивна компетентність майбутнього вчителя.

Важливим положенням Закону є орієнтація підготовки педагогічних кадрів на компетентнісний підхід, що передбачає формування в майбутніх учителів початкових класів інтегрованих загальних і професійних компетентностей, зокрема педагогічної, методичної, комунікативної, цифрової

та рефлексивної. Це забезпечує готовність випускника до організації освітнього процесу в початковій школі відповідно до ідей Нової української школи.

Закон закріплює принципи студентоцентрованого навчання, академічної свободи та академічної мобільності, що сприяє активній участі здобувачів вищої освіти у власному професійному становленні. Для майбутнього вчителя початкових класів це створює умови для розвитку педагогічної рефлексії, критичного осмислення освітніх практик і відповідальності за результати навчання учнів.

Особливу увагу в Законі приділено якості вищої освіти, оновленню освітніх програм, інтеграції теорії і педагогічної практики, а також обов'язковості практичної підготовки, що є визначальним чинником формування професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи з молодшими школярами.

Таким чином, Закон України «Про вищу освіту» (2014) є базовим нормативно-правовим документом, який визначає концептуальні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів, орієнтованої на формування професійної компетентності, педагогічної рефлексії та здатності до реалізації сучасних освітніх підходів у початковій школі [294].

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) орієнтує початкову освіту на: розвиток самостійності; відповідальності за власне навчання; здатності до аналізу власної діяльності. Це створює соціальне замовлення на вчителя, здатного формувати рефлексивні уміння в учнів. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) містить норми, які опосередковано визначають вимоги до підготовки вчителя початкових класів щодо розвитку рефлексії учнів. Закон визначає мету освіти як всебічний розвиток особистості, формування в учнів: здатності до самостійного мислення; відповідальності за результати навчання; уміння застосовувати знання в життєвих ситуаціях. Ці положення передбачають усвідомлення учнем власної навчальної діяльності, що є сутнісною характеристикою рефлексії. Освітній процес має ґрунтуватися на формуванні ключових і предметних компетентностей; наскрізних умінь (критичне мислення, уміння вчитися,

ініціативність). Уміння вчитися впродовж життя неможливе без розвитку рефлексивних умінь (самооцінки, аналізу власних досягнень).

Розвитку рефлексії сприяє також зазначене у законі формувальне оцінювання результатів навчання, котре передбачає: залучення учнів до оцінювання власних навчальних досягнень; усвідомлення учнями індивідуального прогресу; розвиток навичок самооцінювання. Формувальне оцінювання можна вважати основним інструментом розвитку рефлексії молодших школярів, а отже вимагає відповідної професійної підготовки вчителя.

Професійна діяльність педагогічних працівників передбачає здатність вчителя початкових класів організувати освітній процес з урахуванням індивідуальних особливостей учнів; застосовувати сучасні педагогічні технології; сприяти розвитку особистості дитини. Це передбачає здатність учителя цілеспрямовано формувати рефлексивні уміння учнів.

Академічна свобода та педагогічна творчість учителя також визначається у документі як можливість сприяння розвитку рефлексії майбутнього вчителя. Учителю надається право: самостійно обирати методи і форми навчання; застосовувати інноваційні педагогічні підходи. Це створює умови для використання рефлексивних методик навчання (рефлексивні вправи, щоденники, самооцінювання) для розвитку рефлексії у молодших школярів.

Отже, Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) не містить прямої вказівки на розвиток рефлексії молодших школярів, однак його положення щодо компетентнісного підходу, формувального оцінювання, розвитку самостійності та відповідальності учнів опосередковано визначають вимоги до професійної підготовки вчителя початкових класів, здатного організувати освітній процес із цілеспрямованим формуванням рефлексивних умінь учнів [82].

Стратегічним державним документом, спрямованим на визначення ключових напрямів розвитку вищої освіти в Україні на найближче десятиліття, особливо з огляду на інтеграцію до Європейського простору вищої освіти та реформування освітньої системи в умовах сучасних викликів, включно з

війною є «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» (2022). Цей документ містить важливі для нашого дослідження стратегічні цілі та завдання на період до 2032 р. операційний план реалізації Стратегії у 2022–2024 роках та подальші плани. До стратегічних цілей включено: забезпечення якісної, конкурентоспроможної та доступної вищої освіти; інтернаціоналізацію вищої освіти та гармонізацію з Європейським простором освіти; підвищення привабливості закладів вищої освіти як місця навчання й академічної кар'єри. Щодо стратегії підготовки вчителя початкових класів у документі визначені загальні напрямки розвитку вищої освіти, зокрема якість освітніх програм, інтернаціоналізацію, забезпечення європейських стандартів, підтримку академічної спільноти та модернізацію управління, тобто завдання, що охоплюють підготовку педагогічних працівників у вищій освіті [402].

Методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів визначено у Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), яка акцентує увагу на формуванні педагогів нового покоління, здатних до професійної рефлексії, критичного аналізу власної діяльності та розвитку рефлексивних умінь учнів.

Концепція розвитку педагогічної освіти визначає стратегічні напрями модернізації системи педагогічної освіти в Україні та окреслює вимоги до підготовки майбутнього вчителя початкових класів у контексті реформування загальної середньої освіти та реалізації ідей Нової української школи. Документ спрямований на формування педагога нового покоління, здатного забезпечити всебічний розвиток особистості молодшого школяра.

У Концепції наголошується на необхідності компетентнісної, практикоорієнтованої та студентоцентрованої підготовки майбутніх учителів початкових класів. Особлива увага приділяється розвитку професійних компетентностей, зокрема педагогічної, методичної, психологічної, комунікативної та рефлексивної, що забезпечують здатність вчителя аналізувати власну педагогічну діяльність і сприяти розвитку рефлексії учнів.

Важливим положенням Концепції є посилення практичної складової підготовки майбутніх педагогів, упровадження педагогічних інternатур,

дуальної освіти та тісної взаємодії закладів вищої освіти зі школами. Це створює умови для формування професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах сучасного освітнього середовища.

Концепція також акцентує увагу на формуванні у майбутніх учителів здатності до професійної рефлексії, саморозвитку та безперервного навчання, що є необхідною умовою їх успішної педагогічної діяльності та адаптації до змін в освіті.

Отже, Концепція розвитку педагогічної освіти виступає важливим нормативним документом, який визначає теоретико-методологічні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів, орієнтованої на формування компетентного, рефлексивного та інноваційного педагога відповідно до сучасних освітніх викликів [110].

Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.) – це документ, де визначена мета як створення цілісної системи неперервної педагогічної освіти, котра забезпечує якісну підготовку, професійний розвиток і саморозвиток учителя протягом усього життя. До ключових положень щодо підготовки вчителя початкових класів віднесено – підготовку вчителя як безперервний процес. Концепція розглядає підготовку вчителя не як одноразове навчання у ЗВО, а як поетапний і безперервний процес, що охоплює: допрофесійну підготовку; базову педагогічну освіту; післядипломну освіту; самоосвіту та професійне зростання впродовж життя. Учитель має постійно оновлювати свої знання, уміння й професійні компетентності.

Була представлена компетентнісна модель сучасного вчителя, а саме у Концепції визначено орієнтацію на компетентнісну підготовку педагогів, що передбачає формування: професійно-педагогічних компетентностей; психолого-педагогічної та методичної готовності; здатності до інноваційної діяльності; навичок рефлексії та саморозвитку. Учитель розглядається як активний суб'єкт освітнього процесу, здатний до творчості й педагогічного пошуку.

Практична спрямованість підготовки – ще одна концептуальна ідея. Так, у Концепції наголошується на необхідності: посилення практичної складової у

підготовці вчителів; тісного зв'язку між теорією і педагогічною практикою; оновлення змісту педагогічної освіти відповідно до потреб школи. Це особливо важливо для підготовки вчителя початкових класів, який працює з дітьми молодшого шкільного віку і виконує багатофункціональну роль.

У Концепції підкреслюється значення самоосвіти і професійної автономії вчителя: самоосвіти; індивідуальної освітньої траєкторії вчителя; мотивації до професійного зростання. Учитель має бути готовим до самостійного оновлення знань, критичного осмислення власної педагогічної діяльності.

Таким чином, Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти: заклала методологічні основи сучасної педагогічної освіти; визначила образ учителя як фахівця, що навчається впродовж життя; стала підґрунтям для подальших реформ, зокрема Нової української школи; безпосередньо вплинула на підготовку вчителя початкових класів, орієнтуючи її на компетентнісний, діяльнісний і особистісно орієнтований підходи. Підготовка вчителя в Концепції трактується як цілісний, неперервний і динамічний процес, спрямований на формування компетентного, мобільного, інноваційно мислячого педагога, здатного до професійного розвитку протягом усього життя.

«Освіта переможців» – це стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року, що містить дев'ять пріоритетів і ключових напрямів розвитку системи освіти і науки. План розроблено з урахуванням викликів війни, євроінтеграційних цілей та Цілей сталого розвитку ООН. Підготовка і розвиток вчителя розглядається у документі як частина стратегії. Стратегічний план містить загальні стратегічні пріоритети, наприклад, трансформацію змісту освіти, підтримку педагогів у Новій українській школі, розвиток системи управління й менеджменту освіти. План, зокрема, акцентує увагу на: трансформації ролі педагога як ключового чинника якісної освіти (пріоритет «Педагог і вчений»), що включає підтримку розвитку професійних компетентностей вчителів; підвищенні кваліфікації педагогів, зокрема через можливості професійного розвитку у системі післядипломної освіти та нові моделі підтримки професійного зростання; впровадженні навчальних підходів

НУШ, які передбачають компетентнісний розвиток вчителя і здатність адаптуватися до нових вимог.

Ці загальні напрями створюють основу для розвитку професійної рефлексії (тобто здатності педагога аналізувати власну педагогічну практику, оцінювати її ефективність та планувати вдосконалення) [223].

Державний стандарт початкової освіти (2018) визначає змістові та результативні орієнтири освітнього процесу в початковій школі, які безпосередньо впливають на підготовку майбутнього вчителя початкових класів. Документ зорієнтований на реалізацію компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, що зумовлює необхідність відповідної професійної підготовки педагогів.

Стандарт акцентує увагу на формуванні в молодших школярів ключових компетентностей, зокрема вміння вчитися впродовж життя, ініціативності, критичного мислення, здатності до самооцінювання та усвідомлення результатів власної навчальної діяльності. Це передбачає готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації навчання, спрямованого на розвиток рефлексії учнів.

Важливим положенням Державного стандарту є орієнтація на педагогіку партнерства, створення безпечного й підтримувального освітнього середовища, а також використання формувального оцінювання. У зв'язку з цим підготовка майбутнього вчителя початкових класів має забезпечувати оволодіння методами рефлексивної взаємодії з учнями, батьками та колегами.

Крім того, Стандарт визначає необхідність інтеграції змісту навчання та використання сучасних педагогічних технологій, що зумовлює формування в майбутніх учителів початкових класів здатності до аналізу власної педагогічної діяльності, гнучкого планування освітнього процесу та постійного професійного самовдосконалення.

Отже, Державний стандарт початкової освіти (2018) є важливим нормативним орієнтиром у підготовці майбутнього вчителя початкових класів, оскільки визначає вимоги до результатів навчання молодших школярів і водночас зумовлює потребу у формуванні в педагогів професійної

компетентності, рефлексивності та готовності до реалізації ідей Нової української школи [71].

Державний стандарт початкової освіти визначає розвиток особистості молодшого школяра як ключову мету освітнього процесу та акцентує увагу на формуванні в учнів здатності до усвідомлення власної навчальної діяльності, її результатів і способів досягнення, що є основою розвитку рефлексії. Стандарт зорієнтований на реалізацію компетентнісного та діяльнісного підходів, у межах яких рефлексія розглядається як важлива складова навчальної діяльності учня.

У документі наголошується на формуванні ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя», яка передбачає розвиток умінь самоконтролю, самооцінювання, аналізу власних досягнень і труднощів. Саме ці вміння становлять основу рефлексивної діяльності молодших школярів і мають цілеспрямовано формуватися в освітньому процесі початкової школи.

Важливим механізмом розвитку рефлексії у Стандарті визначено формувальне оцінювання, яке спрямоване не лише на фіксацію результатів навчання, а й на усвідомлення учнями процесу навчальної діяльності, розуміння критеріїв успіху, власного поступу та шляхів удосконалення. Застосування формувального оцінювання сприяє розвитку в молодших школярів навичок рефлексії та відповідальності за власне навчання.

Крім того, Державний стандарт початкової освіти орієнтує освітній процес на створення безпечного, підтримувального та партнерського середовища, у якому учень виступає активним суб'єктом навчання. Такий підхід забезпечує умови для вільного висловлення думок, обговорення власних успіхів і труднощів, що є необхідною умовою розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці.

Отже, Державний стандарт початкової освіти закладає нормативні підвалини для розвитку рефлексії молодших школярів, розглядаючи її як важливий компонент навчальної діяльності, що забезпечує усвідомлене навчання, особистісний розвиток і формування здатності до саморегуляції та самовдосконалення [71].

Концепція «Нова українська школа» визначає нову роль учителя початкових класів як ключового суб'єкта освітніх змін та висуває сучасні вимоги до його професійної підготовки. Учитель початкової школи розглядається не лише як носій знань, а як фасилітатор, наставник і партнер дитини в освітньому процесі, що зумовлює необхідність переорієнтації педагогічної освіти на особистісно орієнтовану та компетентнісну модель.

У Концепції наголошується, що підготовка вчителя початкових класів має забезпечувати формування професійних компетентностей, зокрема педагогічної, психологічної, методичної, комунікативної, цифрової та інноваційної. Особливе значення надається здатності вчителя організовувати навчання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, створювати безпечне та мотивувальне освітнє середовище.

Важливим положенням Концепції є орієнтація на педагогіку партнерства, яка передбачає співпрацю між учителем, учнем і батьками, а також застосування формувального оцінювання. Це зумовлює необхідність підготовки майбутнього вчителя початкових класів до використання сучасних педагогічних технологій, що сприяють розвитку самостійності, відповідальності та усвідомленості учнів.

Концепція «Нова українська школа» також підкреслює значущість професійної рефлексії та безперервного професійного розвитку вчителя, його готовності до інноваційної діяльності та постійного вдосконалення власної педагогічної практики. Таким чином, підготовка вчителя початкових класів у контексті НУШ має бути спрямована на формування компетентного, рефлексивного та соціально відповідального педагога.

Концепція «Нова українська школа» визначає нові орієнтири розвитку загальної середньої освіти та висуває вимоги до підготовки майбутнього вчителя початкових класів як педагога, здатного забезпечити особистісний і компетентнісний розвиток молодших школярів. У центрі освітнього процесу Концепція розглядає дитину як активного суб'єкта навчання, що зумовлює необхідність цілеспрямованого розвитку її рефлексивних умінь.

У документі наголошується на формуванні в учнів уміння вчитися, яке передбачає здатність до усвідомлення мети навчання, аналізу власних дій, оцінювання результатів і визначення шляхів подальшого навчального поступу. Реалізація цих завдань потребує спеціальної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації рефлексивної діяльності молодших школярів у процесі навчання [251].

Концепція «Нова українська школа» акцентує увагу на впровадженні педагогіки партнерства, формувального оцінювання та безпечного освітнього середовища, що створює умови для розвитку в дітей навичок самооцінювання, самоконтролю та рефлексії. Відповідно, підготовка майбутнього вчителя має забезпечувати оволодіння методами й технологіями, спрямованими на розвиток рефлексії молодших школярів через діалог, співпрацю та підтримку.

Особливе значення у Концепції надається професійній рефлексії самого вчителя, його здатності до самоаналізу, саморозвитку та інноваційної діяльності. Майбутній учитель початкових класів має бути готовим не лише до власної рефлексивної практики, а й до формування рефлексивної культури учнів як складника їхнього особистісного розвитку [251].

Отже, Концепція «Нова українська школа» визначає підготовку майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів як важливий складник сучасної педагогічної освіти, орієнтованої на формування компетентного, рефлексивного та відповідального учасника освітнього процесу.

Концепція «Нова українська школа» визначає розвиток особистості дитини як ключову мету початкової освіти та розглядає учня як активного суб'єкта освітнього процесу. У цьому контексті розвиток рефлексії у молодших школярів виступає важливою умовою формування їхньої здатності до усвідомленого навчання, саморегуляції та відповідальності за власні освітні результати.

У Концепції наголошується на формуванні уміння вчитися, яке передбачає розвиток у дітей навичок аналізу власної діяльності, усвідомлення навчальної мети, оцінювання результатів та визначення шляхів подальшого

навчального поступу. Саме ці компоненти становлять основу рефлексивної діяльності молодших школярів і мають цілеспрямовано розвиватися в освітньому процесі початкової школи.

Важливе значення для розвитку рефлексії в Концепції «Нова українська школа» надається формувальному оцінюванню, яке спрямоване на підтримку навчального поступу дитини, а не лише на фіксацію результатів. Формувальне оцінювання сприяє залученню учнів до самооцінювання, осмислення власних досягнень і труднощів, що є необхідною умовою розвитку рефлексії.

Крім того, Концепція акцентує увагу на створенні безпечного, підтримувального та партнерського освітнього середовища, у якому дитина має можливість вільно висловлювати думки, аналізувати власний досвід та отримувати конструктивний зворотний зв'язок. Таке середовище забезпечує психологічні та педагогічні умови для розвитку рефлексивних умінь у молодших школярів.

Отже, Концепція «Нова українська школа» закладає концептуальні засади розвитку рефлексії у молодших школярів, розглядаючи її як невід'ємну складову компетентнісного навчання, що сприяє особистісному розвитку дитини та формуванню здатності до навчання впродовж життя.

Концепція «Нова українська школа», у яких визначено орієнтацію на особистісно орієнтоване, компетентнісне навчання, розвиток умінь самооцінювання, усвідомлення власних навчальних досягнень, що передбачає цілеспрямований розвиток рефлексії молодших школярів. Реалізація цих положень потребує спеціальної підготовки вчителя до організації рефлексивної діяльності учнів [251].

Крім того, дослідження ґрунтується на Стандартах вищої освіти України за спеціальністю 013 «Початкова освіта», котрі визначають програмні результати навчання, зокрема здатність майбутнього вчителя до аналізу педагогічних ситуацій, рефлексії власної професійної діяльності та застосування сучасних педагогічних технологій [397].

Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 013 «Початкова освіта» визначає обов'язкові вимоги до підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у галузі знань 01 Освіта / Педагогіка.

Його метою є підготовка компетентного вчителя початкових класів, здатного здійснювати навчання, виховання й розвиток учнів початкової школи відповідно до ідей Нової української школи, принципів дитиноцентризму, педагогіки партнерства та компетентнісного підходу. Важливим компонентом Стандарту є його компетентнісна структура. Стандарт визначає: інтегральну компетентність – здатність розв'язувати складні професійні завдання у сфері початкової освіти; загальні компетентності – комунікативні, соціальні, громадянські, етичні, здатність до навчання впродовж життя, критичного мислення та самоаналізу; спеціальні (фахові) компетентності – педагогічні, психологічні, методичні, діагностичні, інклюзивні, оцінювальні. Стандарт визначає також результати навчання, котрі має виявити здобувач освіти: планувати, організовувати та реалізовувати освітній процес у початковій школі; застосовувати сучасні методи навчання, виховання й оцінювання; здійснювати педагогічний аналіз, самооцінювання та рефлексію власної діяльності; створювати безпечне, інклюзивне та розвивальне освітнє середовище; сприяти розвитку ключових компетентностей і особистісних якостей учнів [397].

Таким чином, Стандарт є нормативною основою для розроблення освітніх програм з підготовки майбутніх учителів початкової школи та орієнтує їх на професійну компетентність, педагогічну рефлексію, інноваційність і готовність до безперервного професійного розвитку.

Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018) визначає вимоги до професійної діяльності, компетентностей, трудових функцій і результатів праці вчителя початкової школи відповідно до концепції Нової української школи. Мета стандарту є забезпечення якісної підготовки та професійну діяльність вчителя початкових класів, здатного організовувати навчання, виховання й розвиток молодших школярів на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого та інклюзивного підходів. Стандарт визначає для вчителя початкових класів такі

професійні ролі: організатора освітнього процесу; фасилітатора навчання; наставника й партнера дитини; суб'єкта професійного саморозвитку та рефлексії. Також визначено ключові трудові функції, а саме підготовка вчителя початкових класів передбачає сформованість здатності: планувати та реалізовувати освітній процес у початковій школі; здійснювати формувальне й підсумкове оцінювання навчальних досягнень учнів; створювати безпечне, розвивальне та інклюзивне освітнє середовище; організовувати педагогічну взаємодію з учнями, батьками та колегами; здійснювати аналіз і корекцію власної педагогічної діяльності. Визначено також професійні компетентності, а саме Стандарт передбачає підготовку вчителя, який володіє: педагогічною та психологічною компетентністю; методичною компетентністю (знання методик навчання предметів початкової школи); оцінювально-аналітичною компетентністю, зокрема здатністю до педагогічної рефлексії; інклюзивною та здоров'язбережувальною компетентністю; комунікативною та партнерською компетентністю.

Для нашого дослідження важливим є виокремлення у Стандарті аспекту, пов'язаного з рефлексією та професійним розвитком, а саме зазначено, що важливими компонентами підготовки вчителя є: здатність до професійної рефлексії, самооцінювання та аналізу власної діяльності; готовність до безперервного професійного розвитку; уміння підтримувати розвиток самооцінки й рефлексії у молодших школярів.

Таким чином, професійний стандарт орієнтує систему підготовки вчителя початкових класів на формування професійно компетентного, рефлексивного, інноваційного педагога, здатного забезпечити цілісний розвиток особистості дитини та якісну реалізацію ідей Нової української школи.

Відзначимо положення Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», які безпосередньо або опосередковано стосуються рефлексії, або професійної рефлексії вчителя та розвитку рефлексії учнів.

Рефлексія як складник професійної діяльності вчителя: у професійному стандарті рефлексія розглядається як обов'язкова професійна здатність вчителя,

що забезпечує якість освітнього процесу. Учитель має бути здатним: аналізувати власну педагогічну діяльність; оцінювати ефективність застосованих методів і форм навчання; усвідомлювати власні професійні сильні сторони та зони розвитку; коригувати педагогічні дії на основі самоаналізу. Це визначає рефлексію як інструмент професійного зростання вчителя початкових класів.

Рефлексія в межах оцінювально-аналітичної компетентності. Стандарт передбачає сформованість у вчителя здатності: здійснювати педагогічний аналіз навчальних досягнень учнів; використовувати результати оцінювання для вдосконалення навчального процесу; організувати формувальне оцінювання, яке ґрунтується на осмисленні результатів навчання. Формувальне оцінювання безпосередньо пов'язане з рефлексивною діяльністю як учителя, так і учнів.

Рефлексія та професійний саморозвиток. Окремо стандарт наголошує на готовності вчителя до: постійного професійного розвитку; самонавчання та самоосвіти; усвідомленого планування власної траєкторії професійного зростання. Усі ці положення базуються на рефлексії як здатності до самооцінювання і самовдосконалення.

Рефлексія у взаємодії з учнями. Професійний стандарт орієнтує вчителя на: підтримку суб'єктної позиції дитини в навчанні; формування в учнів умінь оцінювати власні досягнення; розвиток самооцінки, відповідальності та усвідомлення результатів навчальної діяльності. Це створює основу для цілеспрямованого розвитку рефлексії молодших школярів.

Рефлексія як умова педагогічного партнерства. У стандарті підкреслюється важливість: педагогіки партнерства; відкритої комунікації з учнями, батьками, колегами; здатності приймати зворотний зв'язок і діяти на його основі. Прийняття та аналіз зворотного зв'язку є проявом рефлексивної культури вчителя.

Професійний стандарт не виділяє рефлексію окремим розділом, проте: розглядає її як ключову професійну якість вчителя початкових класів; інтегрує рефлексію в оцінювальну, аналітичну та саморозвивальну діяльність;

визначає готовність учителя формувати рефлексивні уміння у молодших школярів.

Визначимо чітко структуроване визначення положень про *рефлексивні уміння молодших школярів*, які випливають із Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», а також узгоджуються з ідеями НУШ, а саме такі.

Рефлексія як результат освітнього процесу. Професійний стандарт орієнтує вчителя на розвиток особистості дитини, здатної усвідомлювати власну навчальну діяльність. Це передбачає формування у молодших школярів уміння: осмислювати, чого саме вони навчилися; усвідомлювати мету навчального завдання; розуміти зв'язок між зусиллями та результатом навчання.

Уміння самооцінювання навчальних досягнень. Стандарт підкреслює значення формувального оцінювання, що безпосередньо сприяє розвитку рефлексивних умінь учнів. Молодші школярі мають поступово навчатися: оцінювати власні навчальні досягнення за зрозумілими критеріями; визначати, що виконано успішно, а що потребує доопрацювання; приймати зворотний зв'язок учителя та однолітків.

Усвідомлення власних емоцій і навчального досвіду. Професійний стандарт передбачає створення безпечного освітнього середовища, у якому учні можуть: розпізнавати й називати власні емоції під час навчання; аналізувати, що було легким або складним у виконанні завдання; формувати позитивне ставлення до навчальних труднощів як до досвіду.

Уміння аналізувати навчальні дії. Розвиток рефлексивних умінь молодших школярів передбачає здатність: пояснювати, як саме вони виконували завдання; аналізувати послідовність власних дій; виявляти причини успіхів і помилок.

Здатність до планування подальших дій. Рефлексія у початковій школі не обмежується оцінкою минулого досвіду, а спрямована на майбутнє. Молодші школярі поступово навчаються: визначати, що потрібно зробити краще

наступного разу; ставити прості навчальні цілі; планувати кроки для їх досягнення за підтримки вчителя.

Рефлексія у взаємодії з іншими. Професійний стандарт орієнтує на розвиток партнерських взаємин, що сприяє формуванню у дітей умінь: слухати думку інших; порівнювати власні результати з прикладами без змагання; брати участь у колективному обговоренні результатів навчання.

Таким чином, згідно з професійним стандартом, рефлексивні уміння молодших школярів охоплюють здатність: усвідомлювати власну навчальну діяльність; здійснювати елементарне самооцінювання; аналізувати навчальні дії та емоційний досвід; планувати подальше навчання. Формування цих умінь розглядається як важливий результат діяльності вчителя початкових класів і ключова умова розвитку автономності та навчальної компетентності дитини [299, с. 8–10].

Таким чином, нормативно-законодавча база дослідження охоплює сукупність державних документів, що регламентують розвиток вищої та початкової освіти в Україні й створюють концептуальні передумови для підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів відповідно до сучасних освітніх викликів і європейських освітніх тенденцій.

При модернізації професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема майбутніх учителів початкових класів, враховуються також міжнародні та європейські концептуальні орієнтири. До котрих відноситься, перш за все, Болонський процес, який розглядається як європейська ініціатива зі створення Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА), спрямована на уніфікацію та підвищення якості вищої освіти, мобільність студентів і викладачів, взаємне визнання дипломів. Україна приєдналася до Болонського процесу у 2005 році на основі додержання таких основних документів: Болонська декларація (1999), Празьке комюніке (2001), Берлінське комюніке (2003), Льовенське комюніке (2009), Паризьке комюніке (2018). Вплив Болонського процесу на підготовку вчителів, у тому числі вчителів початкових класів полягає у :

- запровадження ступеневої освіти (бакалавр → магістр → доктор філософії), але підготовка вчителя початкових класів здійснюється на рівнях бакалавра і магістра;
- компетентнісний підхід, котрий передбачає орієнтацію на результати навчання (learning outcomes) та формування професійних і загальних компетентностей;
- Європейська кредитно-трансферна система (ECTS), котра передбачає 60 кредитів на навчальний рік та забезпечує академічну мобільність майбутніх учителів;
- забезпечення якості освіти, що включає внутрішні та зовнішні системи якості; важливо, що діяльність НАЗЯВО відповідає європейським стандартам ESG. Значення цього положення для підготовки вчителя початкових класів полягає у тому, що відбувається гармонізація української педагогічної освіти з європейською, визнання дипломів, орієнтація на професійну мобільність і безперервний розвиток.

Вплив EQF на підготовку вчителя початкових класів полягає у вимогах: опису результатів навчання, тому освітні програми формулюють чіткі програмні результати відповідно до рівнів EQF; прозорості кваліфікацій; орієнтації на навчання впродовж життя, відповідно учитель розглядається як фахівець, що постійно підвищує кваліфікацію. Значення для вчителя початкових класів полягає у стандартизації професійної підготовки; відповідності європейським вимогам; підвищенні конкурентоспроможності.

Впливовими є ключові документи ЮНЕСКО:

- Recommendation concerning the Status of Teachers (ЮНЕСКО/МОП, 1966);
- Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action (2015);
- Teacher Policy Development Guide (ЮНЕСКО).

До основних ідей ЮНЕСКО науковці відносять: професіоналізацію вчительської діяльності; підвищення якості педагогічної освіти; безперервний професійний розвиток; соціальна роль учителя; учитель визначається ключовою фігурою сталого розвитку суспільства.

Документи Європейського Союзу, важливі для проблеми підготовки майбутнього вчителя: Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2005) ; Council Conclusions on improving the quality of teacher education (2007); European Education Area (2025). Узагальнюючи ідеї цих документів, можна виокремити основні рекомендації ЄС щодо розвитку освіти: компетентнісна модель учителя; інклюзивна освіта; цифрові компетентності педагогів (DigCompEdu); педагогіка партнерства; підготовка вчителя до роботи в мультикультурному середовищі.

Міжнародні та європейські орієнтири (Болонський процес, EQF, рекомендації ЮНЕСКО та ЄС) є методологічною основою модернізації підготовки вчителя початкових класів в Україні, забезпечуючи: європейську якість освіти, мобільність і визнання кваліфікацій, відповідність вимогам Нової української школи.

1.2. Проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів у контексті сучасних концептуальних моделей і підходів розвитку вищої освіти.

У сучасних умовах реформування освіти в Україні, зокрема в контексті реалізації концепції Нової української школи та інтеграції у європейський освітній простір, особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Рефлексія розглядається як важлива складова особистісного та навчального розвитку дитини, що забезпечує усвідомлення власної діяльності, її результатів, труднощів і способів їх подолання.

Сучасні концептуальні моделі (підходи) до розвитку вищої освіти зумовлюють переосмислення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів. У цьому контексті педагог має бути не лише носієм знань, а й фасилітатором, тьютором, організатором освітнього середовища, що сприяє формуванню рефлексивних умінь учнів.

Підготовка майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів передбачає формування в них власної педагогічної рефлексії, усвідомлення значення рефлексивної діяльності в навчальному процесі початкової школи та оволодіння відповідними методиками. Важливу роль відіграє включення до освітніх програм закладів вищої освіти дисциплін і модулів, спрямованих на розвиток рефлексивного мислення, аналіз педагогічних ситуацій, самооцінювання та самокорекцію професійної діяльності.

Отже, підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів у контексті сучасних підходів розвитку вищої освіти є цілісним і багатовимірним процесом. Вона має ґрунтуватися на інтеграції теоретичної підготовки та практичного досвіду, розвитку власної рефлексивної культури студентів і створенні умов для формування в них готовності до реалізації рефлексивно орієнтованого навчання в початковій школі.

Концептуально значимим для підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів є *переорієнтація педагогічної освіти від знаннєвої моделі до компетентнісно-гуманістичної*. Традиційна знаннєва модель педагогічної освіти ґрунтувалася на трансляції систематизованого обсягу наукової інформації від викладача до здобувача освіти. У межах цієї парадигми домінує репродуктивний характер навчання, а показником результативності виступає рівень засвоєння та відтворення навчального матеріалу. Такий підхід історично забезпечував фундаментальну підготовку фахівців, проте в умовах динамічного розвитку суспільства, цифровізації, глобалізації та зростання соціальної відповідальності освіти він виявляється недостатнім. Сучасні трансформаційні процеси актуалізують потребу у педагогові нового типу – професіоналі, здатному до критичного мислення, рефлексії, інноваційної діяльності та розвитку особистісного потенціалу учня. Відповідно, змінюється освітня парадигма: від домінування знань – до формування здатності діяти в складних і непередбачуваних професійних ситуаціях [106, с. 47].

Перехід до компетентнісно-гуманістичної моделі у педагогічній освіті передбачає спрямування освітнього процесу на формування інтегрованої здатності майбутнього вчителя ефективно застосовувати знання, уміння, навички, цінності та досвід у практичній діяльності. Знання в цій моделі розглядаються не як самоціль, а як інструмент професійної самореалізації. Відповідно до положень Закон України «Про освіту», результатом навчання має бути сформованість ключових і професійних компетентностей. Серед них особливого значення набувають комунікативна, соціальна, інформаційно-цифрова, інноваційна, професійно-педагогічна та рефлексивна компетентності. Компетентнісний підхід забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки та практичного досвіду, сприяючи формуванню функціонально грамотного та мобільного фахівця.

Гуманістичний аспект переорієнтації не обмежується зміною результативних характеристик навчання, а передбачає також зміну ціннісних засад освітнього процесу. Гуманістична модель освіти ставить у центр уваги особистість здобувача освіти, визнаючи її унікальність, гідність і право на самореалізацію. У межах гуманістичної парадигми освітній процес розглядається як діалогічна взаємодія, що ґрунтується на партнерстві, співтворчості та взаємоповазі. Роль викладача трансформується: від носія й транслятора знань – до наставника, фасилітатора та організатора освітнього середовища. Гуманістичний підхід орієнтує педагогічну освіту на формування ціннісних орієнтацій і професійної етики, розвиток емпатії, відповідальності, толерантності, підтримку процесів самоактуалізації та особистісного зростання, створення безпечного та психологічно комфортного освітнього середовища. Отже, компетентнісно-гуманістична модель виступає основними складниками сучасної освітньої парадигми [106, с. 52].

Необхідність переходу до компетентнісно-гуманістичної моделі науковці пов'язують з низкою чинників. По-перше, сучасні соціальні виклики потребують підготовки гнучких, творчих і відповідальних особистостей, здатних до адаптації в умовах невизначеності. По-друге, інтеграція України до європейського освітнього простору передбачає узгодження національної

системи підготовки педагогів із загальноєвропейськими стандартами, де компетентнісний підхід визначено провідним. По-третє, трансформація ролі вчителя – від джерела інформації до організатора розвитку особистості – вимагає переосмислення змісту, методів і цілей педагогічної освіти. По-четверте, суспільний запит на утвердження гуманістичних цінностей, моральної культури та громадянської відповідальності посилює значення особистісно орієнтованої освіти. Розвиток компетентнісної моделі вищої освіти розглядається як складова методології професійно-педагогічної підготовки у закладах вищої освіти та системі післядипломної освіти, котра передбачає трансформацію традиційної структури та змістового наповнення компетентностей до вивчення індивідуалізації професійного становлення особистості здобувача освіти на компетентнісних засадах [135, с. 40].

Переорієнтація педагогічної освіти від знаннєвої до компетентнісно-гуманістичної моделі є закономірним етапом модернізації освітньої системи. Вона спрямована на формування професійно компетентного, творчого та морально зрілого вчителя, здатного ефективно діяти в реальних умовах освітньої практики. Упровадження цієї парадигми забезпечує підготовку педагога нового покоління – фахівця, який поєднує високий рівень професійної майстерності з гуманістичною спрямованістю діяльності та готовністю до безперервного розвитку.

Важливою для нашого дослідження є *концепція людиноцентричної освіти*, котра розглядається науковцями як підхід до організації освітнього процесу, у центрі якого перебуває особистість студента, його потреби, здібності, інтереси та цінності. До основних принципів людиноцентричної освіти науковці відносять: пріоритет особистості, коли освіта орієнтується не лише на передачу знань, а й на всебічний розвиток людини – інтелектуальний, емоційний, соціальний і моральний; індивідуальний підхід, відповідно до котрого враховуються індивідуальні особливості учнів – темп навчання, стиль мислення, здібності, життєвий досвід; партнерство між учителем і учнем, коли учитель виступає не лише джерелом знань, а й наставником, фасилітатором, який підтримує саморозвиток дитини; розвиток критичного мислення та

самостійності через заохочення аналізувати інформацію, ставити запитання, формувати власну позицію; навчання через діяльність і досвід, що передбачає застосування інтерактивних методів, проєктного навчання, практичних завдань.

Філософське обґрунтування концепції людиноцентризму в освіті здійснив В. Кремень, який підкреслив значення освіти як чинника розвитку особистості в умовах глобалізації та інформаційного суспільства. В. Кремень є одним із ключових українських мислителів, які розробили філософію людиноцентризму в контексті модернізації освіти. Його наукова позиція ґрунтується на ідеї, що головною цінністю суспільства є людина, її гідність, свобода, творчий потенціал і здатність до саморозвитку. Основні ідеї філософії людиноцентризму у наукових працях В. Кременя можна сформулювати таким чином:

- особистісна спрямованість освітнього процесу, котра забезпечуватиме умови для самореалізації здобувача освіти, розвиток його духовності та відповідальності [117];

- освіта потрактовується як стратегічний ресурс, котрий визначає конкурентоспроможність майбутніх фахівців у глобалізованому світі [116];

- гуманізація та демократизація освіти, що забезпечує взаємодію в освітньому процесі та має будуватися на засадах партнерства, поваги до особистості та її прав [114];

- інноваційність і випереджальний характер освіти, який повинен формувати здатність людини навчатися впродовж життя та адаптуватися до змін [115].

У працях В. Кременя людиноцентризм виступає не лише педагогічною концепцією, а й світоглядною основою розвитку українського суспільства. Він розглядає освіту як механізм утвердження людської гідності, свободи вибору та творчої самореалізації особистості в умовах сучасних цивілізаційних змін. У контексті реформування освіти в межах концепції Нова українська школа людиноцентричний підхід є одним із ключових. Він спрямований на формування компетентної, відповідальної та активної особистості, здатної до навчання впродовж життя. Людиноцентрична освіта, на думку науковця – це

сучасна модель, що змінює традиційний авторитарний підхід до навчання на гуманістичний, орієнтований на розвиток потенціалу кожної людини та її успішну самореалізацію в суспільстві.

Концепція людиноцентричної освіти у працях І. Беха реалізується через ідею особистісно орієнтованої освіти. Особистісно орієнтована освіта – це педагогічна концепція, розроблена І. Бехом, у центрі якої особистість дитини, її унікальність, гідність, духовний розвиток та внутрішній світ. Головна мета освіти не просто передача знань, а формування цілісної, моральної, відповідальної особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації. Здобувач освіти розглядається як активний суб'єкт навчання, носій індивідуального досвіду, особистість із власними потребами, інтересами й цінностями. До ключових принципів концепції відносяться: принцип гуманізації освіти, що передбачає повагу до гідності особистості, визнання її права на власну думку, розвиток емпатії та партнерських стосунків між викладачем і студентом; суб'єкт-суб'єктна взаємодія, коли викладач і здобувач освіти є рівноправними учасниками освітнього процесу, які співпрацюють; індивідуалізація та диференціація навчання, що передбачає урахування індивідуальних особливостей, здібностей, темпу розвитку кожного учня; пріоритет виховання над навчанням, що визначає формування моральних цінностей, національної свідомості, духовності є не менш важливим, ніж академічні знання; розвиток самосвідомості та рефлексії, що визначає здатність усвідомлювати власні вчинки, мотиви, відповідальність [25, с. 106].

Мета людиноцентризму, що здійснюється через особистісно орієнтовану освіту, полягає у формуванні морально зрілої особистості, розвитку ціннісних орієнтацій, вихованні патріотизму та громадянської відповідальності, здатності до самостійного життєвого вибору. Концепція людиноцентричної, особистісно орієнтованої освіти є науково обґрунтованою системою поглядів на виховання й навчання, у центрі якої перебуває особистість дитини як найвища цінність суспільства. Учений розглядає освіту не лише як передачу знань, а як процес духовно-морального становлення людини [28].

Теоретичними засадами концепції є ідеї гуманістичної психології та педагогіки, ідеї суб'єктності особистості, національні традиції українського виховання. Основою є положення про те, що дитина є активним суб'єктом життєтворчості, здатним до саморозвитку, самовиховання та морального вибору. Провідними ідеями концепції можна вважати такі: особистість розглядається як центр освітнього процесу, а освіта має враховувати потреби, інтереси і можливості здобувачів освіти; пріоритет виховання, тобто без формування духовних і моральних цінностей знання втрачають свою суспільну значущість; суб'єкт-суб'єктна взаємодія, котра передбачає партнерство викладача і студента у спільній діяльності, що передбачає довіру, повагу й співпрацю; пріоритетною вважається ціннісно-сміслова сфера особистості, тобто особлива увага приділяється формуванню внутрішніх переконань, моральної самосвідомості, здатності до відповідального вибору; саморегуляція та рефлексія, що визначають здатність аналізувати власні вчинки, усвідомлювати мотиви поведінки та нести відповідальність за них [29, с. 81].

В. Андрущенко у своїх наукових працях розвиває ідею людиноцентричної освіти як стратегічного напрямку розвитку української освітньої системи. Сутність людиноцентричної концепції науковець визначає як пріоритет особистості над системою, освіта має служити розвитку людини, а не лише потребам ринку праці, що відповідно передбачає формування цілісної особистості, якій притаманні духовність, моральність, громадянська відповідальність, національна ідентичність. Освітній процес у межах цієї концепції має створювати умови для саморозвитку, критичного мислення та творчості на основі поваги до гідності студента чи учня, партнерських відносин між викладачем і здобувачем освіти [8, с. 8].

Основні ідеї авторської концепції передбачають:

- освіта є простором для формування громадянина України, людиноцентрична освіта повинна сприяти формуванню відповідального громадянина, який усвідомлює свою роль у державотворенні;

- Європейський вектор розвитку освіти, концепція узгоджується з європейськими гуманістичними традиціями, де людина є найвищою соціальною цінністю;

- інноваційність і модернізація, освіта повинна адаптуватися до викликів глобалізації, цифровізації та інформаційного суспільства, але без втрати гуманістичного ядра [9, с. 112; 7, с. 8].

Концепція студентоцентрованого навчання. Студентоцентроване навчання (Student-Centered Learning, SCL) розглядається як освітня концепція, у якій центральною фігурою освітнього процесу є студент як активний суб'єкт навчання, а не пасивний отримувач знань. Відповідно до основних принципів відносяться: активна роль студента, тобто студент бере участь у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії, обирає дисципліни, відповідає за власні результати навчання; партнерство «викладач – студент», де викладач виступає не лише джерелом інформації, а й фасилітатором, наставником, консультантом; орієнтація на результати навчання, тобто освітні програми формуються навколо компетентностей, практичних умінь, здатності застосовувати знання; індивідуалізація, котра враховує темп навчання, інтереси, здібності, попередній досвід [442, с. 128].

О. Біляковська, К. Біницька зазначають, що студентоцентроване навчання – це головний принцип підвищення якості освіти, котрий базується на активній позиції студентів у навчальному процесі, набутті ними відповідних компетентностей, відповідальності за власну професійну підготовку. Студентоцентроване навчання сприяє зміщенню уваги з викладання на навчання, де студент є ключовою фігурою, повноправним суб'єктом освітнього процесу. Відповідно змінюється роль викладача, який спрямовує діяльність студентів на досягнення визначених цілей і набуття компетентностей [35, с. 12].

О. Попадич з цього приводу зазначає, що для досягнення цілей сталого розвитку значення набуває набуття здобувачами освіти не лише фахових знань, а й ціннісних та світоглядних, що визначає студентоцентроване навчання як відповідь на виклики й трансформації вищої освіти. Студентоцентризм

тракується автором як побудову освіти відповідно до індивідуальних здібностей і якостей здобувачів освіти, формування їх індивідуальних освітніх траєкторій та визначення відповідних компетентностей. Сучасна освітня парадигма розвитку вищої педагогічної освіти визначає особливе місце саме студентоцентрованому навчанню, а його впровадження розглядається як умова підвищення якості вищої освіти. Автор визначає інструментарій використання студентоцентрованого навчання, що охоплює: розробку індивідуальних освітніх траєкторій; використання інтерактивних методів й освітніх технологій; участь здобувачів освіти у формуванні змісту професійної освіти; підтримку матеріально-технічного та інформаційного забезпечення; організаційну підтримку студентської академічної мобільності; активність студентського самоврядування; створення умов для наукової та дослідницької роботи. У педагогічному трактуванні студентоцентроване навчання визначається автором як підхід, котрий орієнтований на інтереси, здібності та індивідуальні освітні траєкторії здобувачів освіти [283, с. 1355].

Ціннісно-орієнтована концепція вищої освіти – це підхід до організації освітнього процесу у ЗВО, за якого головною метою є не лише передача знань і формування професійних компетентностей, а й виховання особистості з чіткою системою цінностей, відповідальної перед суспільством. В українському контексті ця ідея активно розвивається в межах реформування освіти відповідно до принципів, закладених у Міністерство освіти і науки України та законодавства, зокрема Закон України «Про вищу освіту».

Основна ідея полягає у твердженні, що студент розглядається не лише як майбутній фахівець, а як громадянин, носій демократичних цінностей, морально відповідальна особистість, активний учасник суспільних процесів.

До ключових принципів науковці відносять: пріоритет загальнолюдських і національних цінностей – гідності, свободи, відповідальності, академічної доброчесності, поваги до прав людини; формування громадянської позиції на основі розвитку – критичного мислення, соціальної відповідальності, патріотизму, активної громадянської участі; інтеграція етичного виміру в

професійну підготовку; академічна доброчесність, протидія плагіату, корупції, фальсифікації результатів навчання.

В. Огнев'юк визначає глобальну цінність освіти, котра полягає у забезпеченні постійного відтворення цивілізації відповідно до всіх різноманітностей культур, котра сприяє їх взаємопроникненню та взаємозбагаченню. Національна цінність освіти, зазначає науковець, полягає у відтворенні контенту культури та її розвитку у нових історичних умовах. Суспільна цінність освіти, стверджує автор, визначається суспільним усвідомленням значення освіти задля розвитку громадянського суспільства, готовністю забезпечувати пріоритетність освіти. Регіональна цінність освіти визначається можливістю будувати регіональну стратегію розвитку з урахуванням історичних та національно-культурних відмінностей. Особистісна цінність освіти передбачає індивідуальну вмотивованість та стимулююче ставлення кожної людини до якості власної освіти [254].

І. Кучинська з цього приводу зазначає, що цінності педагога – це внутрішні, емоційні регулятори діяльності, що визначають його ставлення до навколишнього світу та до себе та моделюють зміст і характер майбутньої професійної діяльності. Педагог, зазначає автор, має бути носієм духовності, моральності, відповідальності, культури, інтелектуальності, інтелігентності. Формування ціннісних орієнтацій передбачає: усвідомлення цінностей здобувачами освіти, що включає розуміння змісту ціннісних орієнтацій та способів їх реалізації; прийняття усвідомлених ціннісних орієнтацій, що здійснюється через ідентифікацію їх з наявними ціннісними і смисловими утвореннями особистості у процесі порівняння ціннісної орієнтації з суб'єктивно важливими особистими цінностями; етап реалізації ціннісних орієнтацій, котрий вимагає виявлення власного потенціалу та можливостей педагогічного змісту, передбачає виявлення функціональних особливостей особистості, таких як: гуманістичний потенціал, особистісно-професійні інтереси; закріплення ціннісних орієнтацій – це етап розкриття потенційних можливостей [125, с. 65].

Інтернаціоналізація вищої освіти має концептуальне значення, це стратегічний процес інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального виміру в цілі, функції та зміст діяльності закладів вищої освіти. В умовах глобалізації та європейської інтеграції вона стала ключовою концепцією модернізації університетів, зокрема й в Україні. Головна мета інтернаціоналізації полягає у підвищенні якості вищої освіти та конкурентоспроможності університетів через академічну мобільність студентів і викладачів, міжнародне наукове співробітництво, впровадження світових освітніх стандартів, формування глобальних компетентностей. До основних форм інтернаціоналізації відносяться такі: академічна мобільність, обмін студентами та викладачами, стажування, подвійні дипломи; міжнародні освітні програми, у тому числі навчання іноземними мовами, спільні магістерські програми з університетами ЄС; міжнародна наукова співпраця, спільні дослідницькі проєкти, участь у міжнародних грантах (наприклад, програми Horizon Europe); залучення іноземних студентів, створення англомовних програм, спрощення процедур вступу; міжнародна акредитація та рейтинги, участь у світових рейтингах, таких як QS World University Rankings. До принципів інтернаціоналізації відносяться: взаємність і партнерство, академічна свобода, якість освіти, міжкультурний діалог, відповідність національним інтересам. В українському контексті важливо зберігати національну ідентичність та одночасно інтегруватися у світову освітню спільноту [91, с. 38].

Питання інтернаціоналізації вищої освіти активно досліджується українськими науковцями в галузі педагогіки, освітньої політики та публічного управління. У працях В. Андрущенко розглядається вплив глобалізаційних процесів та європейської інтеграції на трансформацію вищої освіти України [8, с. 108]. Механізми інтеграції української вищої школи до європейського освітнього простору досліджені у працях С. Ніколаєнко [250, с. 42]. Аналіз міжнародних стандартів якості освіти та інтернаціоналізаційні процеси вивчала О. Локшина [133, с. 58]. Окрему увагу приділено міжнародній інтеграції та якості вищої освіти у працях

Т. Фінікова [417, с. 117]. І. Совсун досліджувала освітню політику та інтеграцію української освіти в європейський простір [390].

Таким чином, інтернаціоналізація є не просто напрямом розвитку, а стратегічною концепцією трансформації вищої освіти, що забезпечує її конкурентоспроможність, якість та інтеграцію до глобального освітнього простору. Для України вона виступає важливим чинником європейської інтеграції та інтелектуального розвитку суспільства.

Рефлексивна модель розвитку вищої школи – це підхід до модернізації університетської освіти, за якого ключовим механізмом розвитку стає усвідомлення, самоаналіз і критичне переосмислення власної діяльності всіма учасниками освітнього процесу (викладачами, студентами, адміністрацією). У центрі моделі феномен рефлексії як здатність аналізувати власний досвід, оцінювати результати діяльності, виявляти проблеми, коригувати освітню практику. Вища школа у цій моделі розглядається як динамічна система, що постійно вдосконалюється через самооцінювання й внутрішні зміни, а не лише через зовнішні накази чи стандарти [53, с. 115].

До основних положень рефлексивної моделі науковці відносять:

- рефлексивність освітнього процесу, котра передбачає набуття студентами уміння осмислювати власне навчання, а не лише концентруватися на знаннях; викладач у свою чергу здійснює педагогічну рефлексію щодо методів і результатів викладання;
- академічна автономія, коли університет має свободу у формуванні освітніх програм та самостійно оцінює якість освіти та стратегію розвитку;
- суб'єкт-суб'єктна взаємодія, котра передбачає партнерські стосунки між викладачем і студентом та співтворчість замість авторитарної моделі;
- безперервне вдосконалення;
- внутрішні механізми забезпечення якості;
- моніторинг освітніх результатів [53, с. 118].

Н. Сенчина зазначає, що компонентами структури рефлексивних умінь є: мотиваційно-вольовий компонент, котрий передбачає усвідомлення здобувачем освіти доцільності власної діяльності, розуміння значення рефлексії;

діяльнісний компонент, котрий включає уміння розробляти та здійснювати стратегію власних дій у процесі досягнення освітнього результату; оціночний компонент, котрий включає вміння об'єктивно оцінювати практичні ситуації, себе в цих ситуаціях, обґрунтовано висловлювати ставлення до цих ситуацій. Рефлексивні навички автор вважає основою для розвитку позитивних якостей особистості, таких як упевненість у діях, критичне мислення. Відповідно рівень сформованості рефлексії впливає на професійну самореалізацію особистості[356, с. 197].

К. Ступак, поділяючи думку американського науковця М. Ліпмана, вважає рефлексивне навчання сучасною освітньою парадигмою. До домінуючих ознак рефлексивної парадигми автор відносить: навчання є результатом співтворчості у керованому викладачем дослідницькому середовищі, метою якого є досягнення розумного судження; здобувачів освіти мотивують роздуми про оточуючий світ; навчальні дисципліни, у межах котрих здійснюється дослідження, не вважаються вичерпними, допускається проблемне формування змісту; позиція викладача не авторитарна, а відкрита спростуванню; передбачається, що здобувачі освіти стають вдумливими, рефлексивними, розсудливими; фокус навчального процесу спрямований не на накопичення інформації, а на налагодження внутрішніх відносин. Рефлексивна парадигма потрактовує освіту як дослідження, на відміну від стандартної парадигма.

Впровадження рефлексивної парадигми в практику сучасної української школи створить умови для вирішення освітніх завдань, котрі полягають в активізації пізнавальної діяльності здобувача освіти, перетворення його у суб'єкт учіння. Для характеристики рефлексивної парадигм автор використовує ключові контекстуальні поняття: дослідження, співтовариство, раціональність, справедливість, творчість, автономія [487, с. 36; 513, с. 49].

Тобто, рефлексивна парадигма у вищій освіті розглядається як концептуальна модель, що орієнтує освітній процес не лише на засвоєння знань, умінь і навичок, а й на формування здатності суб'єкта навчання до самоаналізу, саморегуляції та усвідомлення власної професійної ідентичності.

У межах цієї парадигми студент виступає активним учасником освітнього процесу, який здатний критично осмислювати результати власної діяльності та коригувати індивідуальну траєкторію розвитку. Актуальність впровадження рефлексивної парадигми зумовлена трансформаційними процесами у сфері вищої освіти, зокрема переходом до компетентнісної моделі навчання, інтеграцією в європейський освітній простір та необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до безперервного професійного зростання. Рефлексія виступає механізмом, що забезпечує усвідомлене засвоєння знань, розвиток критичного мислення та формування метакогнітивних умінь. Важливим аспектом рефлексивної парадигми є зміна ролі викладача та студента. Викладач виконує функцію наставника й фасилітатора, створюючи умови для самостійного пізнання, тоді як студент набуває статусу суб'єкта навчальної діяльності. Такий підхід сприяє формуванню відповідальності за результати навчання, розвитку автономності та здатності до самоконтролю. Реалізація рефлексивної парадигми передбачає використання відповідних педагогічних технологій, зокрема портфоліо, рефлексивних щоденників, проблемно-орієнтованого навчання, кейс-методів, дискусій та методів самооцінювання. Застосування зазначених інструментів сприяє розвитку професійної рефлексії, комунікативної компетентності та навичок критичного аналізу.

Таким чином, рефлексивна парадигма є концептуальною основою модернізації вищої освіти, оскільки забезпечує формування фахівця нового типу – здатного до саморозвитку, адаптації до динамічних соціально-економічних умов і свідомого професійного самовизначення. Її впровадження підвищує якість освітнього процесу та сприяє гармонійному поєднанню теоретичної підготовки з практичною діяльністю.

1.3. Концепція підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів

У сучасній вітчизняній педагогічній науці та вищій освіті України концептуальні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів сформувалися на перетині освітніх реформ, ідей Нової української школи та сучасних психолого-педагогічних досліджень. Вони не існують як єдина окрема «концепція», але представлені системою взаємопов'язаних концептуальних положень, що відображені в нормативних документах і наукових працях українських учених.

Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів у вітчизняній вищій освіті і педагогіці включають такі основні положення.

Компетентнісна основа підготовки майбутніх учителів початкових класів, котра базується на компетентнісному підході, закріпленого у Законі України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа» та Державному стандарті початкової освіти. У наукових працях Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко підкреслюється, що рефлексія розглядається як наскрізна складова ключових і предметних компетентностей. Підготовка майбутнього вчителя орієнтується на формування здатності аналізувати власну педагогічну діяльність, формувати в учнів уміння оцінювати процес і результат навчання, здійснювати самооцінювання й взаємооцінювання. У цьому контексті рефлексія виступає не лише метою, а й засобом професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Особистісно орієнтована основа підготовки майбутніх учителів початкових класів, котра є фундаментальною засадою сучасної підготовки педагогів. У працях І. Беха, О. Савченко, С. Сисоевої наголошується, що розвиток рефлексії молодших школярів можливий лише за умов суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учителем і учнем. Підготовка майбутніх учителів у цьому аспекті передбачає усвідомлення унікальності особистості дитини, створення психологічно безпечного освітнього середовища, розвиток емпатії,

педагогічного такту й рефлексивної культури самого вчителя. Рефлексія розглядається як механізм саморозвитку особистості учня і вчителя початкових класів.

Діяльнісно-рефлексивна основа. Діяльнісний підхід у поєднанні з рефлексивним є важливою концептуальною засадою. Сучасні українські дослідники (І. Зязюн, О. Дубасенюк, Л. Хомич) наголошують, що рефлексія формується в діяльності й через діяльність. Тому підготовка майбутніх учителів має бути практико-орієнтованою і включати аналіз педагогічних ситуацій, моделювання уроків з рефлексивними етапами, рефлексію результатів педагогічної практики.

У вітчизняній педагогіці активно розвивається ідея рефлексивної підготовки вчителя, представлена в працях І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Дубасенюк. Згідно з цією концептуальною основою педагогічна рефлексія є професійно значущою якістю вчителя, адже майбутній учитель не може ефективно розвивати рефлексію учнів, не володіючи власною рефлексивною компетентністю, тому вища педагогічна освіта має стати простором рефлексивного досвіду студентів.

Концептуальні засади Нової української школи. Концепція Нової української школи, однією з ключових наукових ідейних фігур котрої є О. Савченко, закладає принципи педагогіки партнерства, дитиноцентризму та формувального оцінювання, що безпосередньо пов'язані з розвитком рефлексії молодших школярів. У цьому контексті підготовка майбутніх учителів орієнтується на використання формувального оцінювання як засобу розвитку рефлексії, залучення учнів до аналізу власних досягнень та формування навичок навчитися впродовж життя.

Інтегративна концептуальна основа професійної підготовки. Сучасні дослідження (С. Сисоєва, О. Дубасенюк) підкреслюють інтегративний характер професійної підготовки майбутніх учителів, що поєднує психолого-педагогічні, методичні та практичні компоненти. Розвиток рефлексії молодших школярів в їх працях розглядається як міждисциплінарна проблема, як наскрізне завдання всієї системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів,

як результат інтеграції теорії, практики та особистісного досвіду здобувача вищої освіти.

Отже, сучасні концептуальні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів у вітчизняній вищій освіті ґрунтуються на компетентнісному, особистісно орієнтованому, діяльнісно-рефлексивному та інтегративному підходах, ідеях Нової української школи та концепції рефлексивної професійної підготовки педагога. Вони утворюють науково обґрунтовану основу для розроблення авторських моделей і концепцій підготовки майбутніх учителів.

Провідна ідея дослідження полягає в обґрунтуванні того, що розвиток рефлексії молодших школярів є цілеспрямованим і педагогічно керованим процесом, ефективність якого безпосередньо залежить від рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації рефлексивної діяльності учнів у освітньому процесі.

Дослідження виходить із положення, що рефлексія в молодшому шкільному віці не формується спонтанно, а потребує системної, методично виваженої роботи вчителя, який володіє відповідними психолого-педагогічними знаннями, рефлексивними вміннями та особистісною готовністю до саморозвитку. Саме тому підготовка майбутніх учителів має бути спрямована не лише на засвоєння теоретичних основ навчання і виховання, а й на розвиток власної педагогічної рефлексії та здатності застосовувати рефлексивні методи й технології у початковій школі.

Провідна ідея дослідження також ґрунтується на переконанні, що ефективна підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів можлива за умови інтеграції рефлексивного компонента в зміст фахової підготовки, використання активних і особистісно орієнтованих форм навчання, а також забезпечення рефлексивного освітнього середовища у закладі вищої педагогічної освіти.

Таким чином, провідна ідея дослідження полягає в тому, що формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів є ключовою умовою підвищення якості початкової освіти

та становлення рефлексивної, свідомої й здатної до саморегуляції особистості учня.

Авторська концепція підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів є цілісною науково обґрунтованою системою, що поєднує методологічний, теоретичний і технологічний концепти, які взаємодіють між собою та забезпечують логіку, послідовність і результативність дослідження.

Методологічний концепт визначає філософські, загальнонаукові та конкретно-наукові засади дослідження і ґрунтується на сукупності методологічних підходів, що забезпечують комплексне розуміння проблеми підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів. Провідними у межах методологічного концепту є такі підходи.

Гуманістичний підхід. О. Дубасенюк з цього приводу наголошує, що гуманістичний підхід у сфері освіти орієнтує майбутніх фахівців на самостійне засвоєння інноваційних навчальних моделей, нового досвіду; розвиток і саморозвиток пізнавальних, інтелектуальних та особистіснотворчих можливостей [78, с. 4].

Гуманістичний підхід у професійній підготовці вчителя початкових класів – це передусім його ціннісно-смісловий розвиток, а також опанування технологій соціально-педагогічної взаємодії в початковій школі («учитель – учень», «учитель – батько», «учитель – учитель») на засадах співпраці та співдружності [26, с. 34].

О. Будник акцентує на тому, що соціально-педагогічна діяльність учителя передбачає не лише роботу з дисциплінованими чи з обдарованими учнями, а й надання професійної допомоги учням з особливостями психофізичного розвитку, дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування [42, с. 427]. Беручи за основу гуманістичний підхід до розуміння цінностей, автор виокремлює їхні характерні ознаки: загальну значущість, усеосяжність як для конкретної історичної епохи, так і для соціогенезу в цілому, суб'єкт-суб'єктний і суб'єкт-об'єктний характер відносин, які їх

породжують, а також нормативність, тобто існування у вигляді певних правил, ціннісних суджень.

Таким чином, гуманістичний підхід спрямований на визнання високих моральних цінностей, ціннісний розвиток, надання професійної допомоги дітям молодшого шкільного віку в розвитку рефлексії, в тому числі дітям з особливими освітніми потребами.

Системний підхід дозволяє розглядати підготовку майбутніх учителів початкових класів як цілісну педагогічну систему, де взаємопов'язані різні елементи: знання, уміння, навички, особистісні якості та педагогічна діяльність. Системний підхід є одним з важливих, що становить методологічну основу теорії та практики сучасної освіти. На думку С. Золотухіної, основним завданням системного підходу є розроблення методів дослідження та конструювання складноорганізованих об'єктів та систем різних типів і класів [84, с. 8].

О. Цюняк зазначає з цього приводу, що системний підхід являє собою обов'язковий складник загальнонаукової методології, котрий полягає в розкритті цілісності об'єктів, у систематизації їх у єдиній теоретичній картині. Дослідниця стверджує, що професійна підготовка вчителів вимагає системного підходу, системного змісту професійної підготовки та системності контролю [429, с. 26].

Системний підхід, згідно з міркуваннями О. Цюняк, є загальнонауковою, міждисциплінарною методологічною концепцією, що ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта не вичерпується особливостями його складників, а пов'язана передусім із характером взаємодії між елементами. Водночас термін «професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів» має чітку структуру, до якої входить низка компонентів, і схарактеризований як цілісне (системне) явище [429, с. 26].

Є. Божко визначає системний підхід, як підхід за допомогою якого можна аналізувати проблеми розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами. У разі використання цього підходу можливо описати зв'язки між компонентами різних систем, де наявні цінності сучасного

суспільства, освітні цінності педагогічного процесу в освітніх закладах, особистісні цінності [38, с. 28].

На нашу думку, системний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів забезпечує єдність і цілісність усіх компонентів змісту та процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Заклади вищої освіти функціонують як частина соціальної системи, що утворює цілісну соціально-педагогічну систему. Такий системний підхід гарантує єдність і цілісність усіх аспектів змісту та процесу підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Використання системного підходу дає змогу оцінити підготовку майбутніх учителів початкових класів з позицій цілісності та взаємозв'язку її структурних компонентів як системи, дослідити взаємозалежність й інтеграцію процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи з іншими аспектами навчання в закладах вищої освіти.

I. Андрощук визначає системний підхід як цілісний і системний процес підготовки майбутніх учителів, котрий містить структурні компоненти, що взаємодіють між собою і слугують розробленню та удосконаленню системи підготовки майбутніх учителів, упровадженню її в практику закладів вищої освіти [6, с. 8].

Отже, системний підхід визнається науковцями методологічною основою досліджень з конструювання складних педагогічних систем, котрі мають ієрархічну структуру елементів, а існуючі взаємозв'язки між ними забезпечують її цілісність. Системний підхід був застосований у нашому дослідженні для обґрунтування теми наукового пошуку, створення терміносистеми понять, проведення структурно-функціонального аналізу процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, встановлення зв'язків між компонентами цієї підготовки, з'ясування її місця в загальній системі формування готовності вчителів до професійної діяльності, визначення вихідних засад розробки моделі системи підготовки здобувачів до означеної діяльності. До основних принципів системного підходу віднесено: принцип цілісності, відповідно до

якого системність підготовки студентів залежить від рівня обґрунтованості та взаємозв'язку його структурних рівнів (теоретико-методологічного, цільового, змістового, процесуального, технологічного); принцип ієрархічності, котрий в системному підході установлює взаємозалежність і діалектичну єдність процесу формування готовності студентів до означеного виду діяльності з іншими складовими їх професійно-педагогічної підготовки. Виходячи з цих позицій, підготовку майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії необхідно розглядати як систему, що інтегрує теоретичну, практичну та особистісну складові їх підготовки.

Таким чином, аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що системний підхід передбачає таку підготовку майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, що охоплює сукупність всіх компонентів професійної підготовки, котрі формують цілісну систему професійної підготовки здобувачів освіти.

Діяльнісний підхід акцентує увагу на формуванні у здобувачів освіти умінь організовувати рефлексивну діяльність молодших школярів через активну практичну діяльність, де процес навчання та підготовки відбувається шляхом активної участі студента в освітньому процесі. Так, у роботі О. Цюняк діяльнісний підхід потрактовується з позиції активної організації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, йдеться про формування професійних умінь планувати власну інноваційну діяльність в умовах цифрової трансформації освіти, аналізувати її та оцінювати отримані результати [429, с. 76].

Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів детермінує спрямованість освітнього процесу в закладі вищої освіти на розвиток професійних умінь й навичок, занурення здобувача освіти в майбутню професійну діяльність на практичних заняттях, досягнення певних вершин професіоналізму в процесі моделювання професійних ситуацій [439, с. 84].

Діяльнісний підхід вимагає спеціальних зусиль, орієнтованих на відбір та організацію засобів ступеневої підготовки здобувача, на активізацію і

переведення його в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування. Це передбачає формування вмінь обирати мету, здійснювати планування, організацію, проведення, контроль діяльності, аналіз й оцінювання її результатів [59, с. 122].

Отже, діяльнісний підхід пов'язаний із виробленням умінь окреслювати мету та планувати діяльність, його реалізують під час проходження студентами виробничої практики в початковій школі. Цей підхід покликаний сформувати в майбутніх учителів початкових класів фахові та ключові компетентності за допомогою інноваційних форм, методів і технологій навчання.

Особистісно орієнтований підхід (І. Бех, О. Савченко) спрямований на визнання особистості майбутнього вчителя початкових класів як суб'єкта професійної діяльності та створення умов для саморозвитку молодших школярів. Особистісно орієнтований підхід акцентує увагу на особистості майбутнього вчителя, його індивідуальних потребах, здібностях та мотивації. Це передбачає створення умов для саморозвитку та самореалізації. Особистісно орієнтований підхід спрямовує освітній процес на особистість та формування професійних цінностей. Особистісно орієнтований підхід в освітньому процесі, на думку І.Бека, ґрунтується на принципах гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги та емпатії до неї, врахування її індивідуальних особливостей [28, с. 68].

О. Савченко, розглядаючи феномен особистісно орієнтованого навчання, визначає його ознаки, до яких відносить: діагностичну основу освітнього процесу, зосередженість на потребах студентів, гуманізацію навчального спілкування, співпрацю, переважання діалогічного спілкування, пристосування методики до можливостей здобувача освіти та стимулювання його розвитку й саморозвитку, орієнтацію на культурологічні цінності [347, с. 68].

О. Цюняк з цього приводу зазначає, що мета особистісно орієнтованого підходу полягає у створенні ефективних умов для розвитку особистості здобувачів вищої освіти, для самовираження їхньої індивідуальності, вияву можливостей і творчих здібностей у різних видах діяльності, зокрема в інноваційній [429, с.44].

О. Дубасенюк вважає, що особистісно орієнтований підхід передбачає комплексний вплив на особистість з огляду на індивідуальні особливості здобувачів освіти, котрий побудований на принципах гуманності, розвитку, самовизначення, творчої самореалізації. Такий підхід являє собою своєрідну тактику, що застосовують для виявлення практичних аспектів розв'язання проблеми на основі особистого досвіду [78, с. 14].

Отже, особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів спрямований на створення умов для індивідуального розвитку педагогічної компетентності кожного здобувача освіти. Цей підхід передбачає активну співпрацю між викладачем та здобувачем освіти, визнання студента суб'єктом освітнього процесу, акцентування на розкритті індивідуальних здібностей, а також підготовку викладачів до роботи зі здобувачами з різними освітніми потребами.

Компетентнісний підхід (Н. Бібік, О. Пометун) визначає підготовку вчителя початкових класів як процес формування професійних компетентностей, зокрема рефлексивної. Компетентнісний підхід спрямовує професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів на формування конкретних професійних компетентностей, котрі необхідні для успішної педагогічної діяльності. Це передбачає розвиток здатності вирішувати практичні завдання та ефективно взаємодіяти з учнями початкових класів.

М. Ячменик визначає впровадження компетентнісного підходу як основний шлях удосконалення професійної підготовки вчителів початкових класів. Авторка зазначає, що компетентнісний підхід вимагає єдності знань, умінь й навичок, які студент опановує під час навчання, а також оволодіння компетенціями та їх застосуванням в професійних ситуаціях [454].

О. Цюняк зауважує, що мета компетентнісного підходу полягає у спрямуванні освітнього процесу на підготовку компетентних фахівців, які здатні оперативно реагувати на інноваційні зміни, застосовувати на практиці свої знання, прогнозувати, планувати, уміють працювати в колективі, з учнями, із батьками, в умовах дистанційного та змішаного навчання [429, с. 35]. У своїх працях автор зазначає, що компетентнісний підхід до професійної підготовки

майбутніх учителів початкових класів дозволяє: аналізувати й систематизувати практичний досвід інноваційної діяльності; прогнозувати, планувати результати діяльності та успішно управляти освітнім процесом; оптимально використовувати ресурси для практичного розв'язання завдань інноваційного характеру; створювати сприятливі умови для розвитку творчої особистості; розробляти, упроваджувати інноваційні та цифрові технології; вибирати найоптимальніші технології, сукупність методів, прийомів для досягнення успіху в інноваційній діяльності в умовах цифрової трансформації освіти [429, с. 35].

Методологічною основою модернізації сучасної освіти визначав у своїх працях компетентнісний підхід І. Зязюн, тому що цей підхід визначає зміну предметно-знаннєвої парадигми на модель набуття особистістю цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури й виконання різних соціальних ролей [86, с. 205].

Таким чином, система компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкових класів орієнтується на суб'єктивний досвід здобувача освіти, його готовність до розвитку рефлексії молодших школярів. Пізнавальна діяльність виступає джерелом розвитку в студентів суб'єктивного досвіду взаємодії з молодшими школярами, удосконалення особистості професійної спрямованості. Відповідно до компетентнісного підходу основною моделлю професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів стає продуктивна, пошукова й дослідницька діяльність здобувачів освіти як спосіб засвоєння досвіду творчої діяльності, конструктивної взаємодії з молодшими школярами.

Технологічний підхід як чинник модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів є орієнтацією на досягнення гарантованих результатів учнів. Його використання спрямоване на особистісний розвиток і саморозвиток майбутніх учителів, сприяє професійній та соціальній мобільності відповідно до сучасних вимог педагогічної діяльності. У контексті дослідження технологічний підхід

реалізований через засвоєння педагогічно обґрунтованої сукупності загальноосвітніх технологій, що мають об'єднувальну мету, чітку процесуальну структуру, інваріантні умови й етапи їх успішного впровадження, прогнозовані результати, які підлягають кількісному та якісному оцінюванню. О. Дубасенюк зазначає з цього приводу, що посилення технологічної підготовки майбутнього вчителя сьогодні є досить актуальною проблемою. Така підготовка являє собою системний метод організації педагогічного процесу, спрямований на його оптимальну побудову [78]. Таким чином, технологічний підхід орієнтує педагогічний процес на технологічну організацію, яка чітко регламентує його основні аспекти та стадії, відповідно до технологічної побудови освітнього процесу.

Основним призначенням технологічного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів є проєктування науково обґрунтованих способів реалізації навчання шляхом розроблення його інструментальних аспектів. Технологія конкретизує закономірності й принципи професійної підготовки здобувачів освіти у форматі норм, правил, послідовності етапів, педагогічних умов, змісту процедур навчальної діяльності, виконання котрих гарантує досягнення результатів. При чому, сутність поняття педагогічної технології автором потрактовується як: спрямованість на підвищення ефективності освітнього процесу; системність педагогічного процесу, розроблення його інструментальних аспектів; орієнтація на досягнення визначених результатів навчання; надійне управління освітнім процесом [108, с. 178].

На думку О. Дубасенюк, на процесуальному рівні педагогічна технологія реалізується через комплекс навчальних квазіпрофесійних і навчально-професійних завдань. Відповідно до технологічного підходу підготовка майбутніх учителів початкових класів здійснюється засобами контекстового навчання, в якому моделюються можливі ситуації з розвитку рефлексії дітей, в процесі вирішення яких у студентів формується професійне мислення, професійні цінності й мотиви, засвоюються професійні способи взаємодії. Технологія управління навчальною діяльністю засобами моделювання

педагогічних задач передбачає виконання студентами системи завдань, котрі характеризуються певними особливостями: структура завдань має бути складнішою структури предметних знань задля реалізації розвивальної, виховуючої й навчальної функцій; проблемні ситуації, що пропонуються для вирішення, мають поступово ускладнюватися з урахуванням рівня підготовленості здобувачів освіти; розв'язування завдань здійснюється на вербальному й образному рівнях [77, с. 150].

Інтегративний підхід у педагогіці визначається як цілісний процес об'єднання знань, умінь та досвіду творчої діяльності з різних дисциплін у єдину систему, котра формує у здобувачів освіти цілісні та системні знання, розвиває творчість та дозволяє застосовувати набуті навички у нових ситуаціях. До ключових характеристик інтегративного підходу науковці відносять цілісність, котра розглядає явище (людину, систему, процес) як єдине ціле, а не сукупність окремих частин, поєднання методів, тобто поєднує найкращі елементи різних теорій та практик, щоб отримати синергетичний ефект, гнучкість, що дозволяє адаптувати підхід до конкретної ситуації та індивідуальних потреб клієнта, ефективність, доволі часто виявляється більш ефективним, особливо у складних випадках, завдяки можливості використання різних технік. Інтегративний підхід важливий для нашого дослідження у тому числі тому, що передбачає проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів відповідно до моделі їх майбутньої педагогічної діяльності. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів як інтегративної якості особистості відбувається засобами інтегративного змісту освіти. Інтеграція змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей здійснюється за принципом метапредметності знань, їх синтезу, цілісності, надсумативної єдності. О. Дубасенюк у контексті інтегративного підходу, актуалізує переведення модульних характеристик фахівця на мову змісту освіти як процедуру переходу від моделі професійної педагогічної діяльності вчителя до моделі його підготовки. Цю процедуру називають розгорткою модулів за елементами [77, с. 150].

Власний педагогічний досвід доводить, що у процесі розвитку рефлексії молодших школярів майбутньому вчителю початкових класів необхідні знання з загальної, вікової та педагогічної психології, педагогіки та інших освітніх компонентів. Навчальні плани підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» складаються за предметним принципом. Така диференціація не сприяє формуванню у майбутніх учителів цілісного уявлення про рефлексію та особливості її розвитку у дітей, як важливого психічного нововтворення. Міждисциплінарний підхід уможлиблює подолання недоліків предметної побудови навчального процесу, встановлення міжпредметних зв'язків та системності у визначенні змісту підготовки здобувачів. Реалізація інтегративного змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей здійснюється через вибір адекватних форм, методів і засобів навчання. Інтегративний підхід дозволяє об'єднання навчального матеріалу з різних предметів для формування цілісної картини світу у здобувачів.

Партисипативний підхід у вищій школі розглядається науковцями як підхід, що забезпечує модель навчання, що передбачає активність здобувачів освіти у прийнятті спільного рішення проблеми, набуваючи статусу активного *суб'єкта освітнього процесу* та сприяє розвитку самостійності, критичного мислення та відповідальності та реалізується через групові проекти, дискусії, дослідницьку роботу та спільне планування навчальних завдань [127, с. 13].

До ключових аспектів партисипативного підходу науковці відносять: організацію співтворчості, коли здобувачі освіти та викладачі спільно створюють освітній контент, обирають методи та критерії оцінювання, розподіляють відповідальність таким чином, щоб студенти брали на себе відповідальність за власне навчання; використання інтерактивності через використання дискусій, семінарів, дебатів, тренінгів, групових проектів та проблемно-орієнтованого навчання; розвиток навичок сучасного вчителя, таких як командна робота, комунікація, критичне мислення, адаптивність; зміна ролі викладача від транслятора знань до фасилітатора, наставника та модератора. Партисипативний підхід передбачає впровадження: проектного

навчання (Project-Based Learning), коли майбутні вчителі початкових класів працюють над реальними кейсами або проєктами, що вимагають співпраці; проблемних семінарів (Problem-Based Seminars), коли вивчення матеріалу відбувається через розв'язання складних завдань та проблем. Важливо, що партисипативний підхід має певні переваги для здобувачів, а саме: глибоке засвоєння матеріалу, розвиток soft skills, підвищення мотивації та залученості, підготовка до реалій професійного життя, де цінується командна робота [121, с. 183].

Контекстний підхід, на думку О. Самойленко, базується на теорії діяльності, котра передбачає, що набуття соціального й професійного досвіду відбувається у результаті активної діяльності особистості на основі певних принципів: активності, проблемності, єдності професійної підготовки і соціалізації, моделювання різних форм навчальної діяльності. У теорії контекстного навчання автор виокремлює такі моделі освіти: семіотична модель, котра передбачає роботу з текстом та опрацювання теоретичних аспектів; модель імітаційного навчання як змодельовані ситуації професійної діяльності; модель соціального навчання – це проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності [351, с. 119].

Н. Мирончук на основі аналізу наукових праць зарубіжних дослідників зазначає, що: контекстна підготовка традиційно розглядається у термінах контекстної освіти; контекстний підхід у професійній підготовці відображає у змісті навчання професійний й соціальний контекст; основною характеристикою контекстного підходу є міждисциплінарні зв'язки у професійній підготовці; проблемний підхід до формування змісту навчання; застосування контекстів професійної діяльності; контекст є основним компонентом сучасних навчальних підходів: проблемного навчання, кооперативного навчання, проєктного навчання, навчання на робочих місцях [146, с. 96]. Підтвердженням цього автор наводить аналіз праць зарубіжних науковців. Так, К. Хадсон і В. Візлер наголошують, що контекстне навчання використовує такі стратегії: розв'язання проблем; здійснення навчання у різних ситуаціях: вдома, на робочих місцях, в спільнотах; залучати

здобувачів освіти до самоконтролю та самоспрямування; закріплювати знання у різноманітних професійних контекстах; використовувати автентичне оцінювання. Науковці пропонують декілька типів навчальних моделей у контекстному навчанні: цільові, проєктні, дослідницькі [476]. Д. Перін розробив вимоги ефективності контекстуалізації навчання, до котрих відніс такі: міждисциплінарна співпраця задля обговорення робочих навчальних програм, методів навчання й оцінювання; обговорення освітньої практики, змісту навчальних програм; постійний професійний розвиток, обмін досвіду контекстуалізації, ініціювання новацій; розроблення процедур оцінки результатів контекстуалізації [499, с. 32].

Контекстний підхід. Особливості використання контекстного підходу у підготовці майбутніх учителів досліджували: В. Балакірєва (контекстний підхід підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів) [19, с. 25]; Л. Довгопола (практична підготовка майбутніх учителів на основі контекстного підходу) [76, с. 215]; Л. Шевченко (підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності: контекстний підхід) [440, с. 113].

Аналіз їх праць дозволяє зробити висновок, що контекстний підхід у підготовці майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів розглядаємо як організацію професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей через моделювання реальних умов майбутньої діяльності в школі з урахуванням сучасних освітніх вимог, зокрема концепції Нова українська школа. Контекстний підхід передбачає: навчання в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності; інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду; створення педагогічних ситуацій, що стимулюють аналіз, самооцінювання й рефлексію. Застосування контекстного підходу передбачає декілька етапів: а саме: 1) навчальна діяльність (засвоєння теорії рефлексії); 2) квазіпрофесійна діяльність (розігрування педагогічних ситуацій, тренінги, кейси); 3) професійна діяльність (педагогічна практика в школі).

Синергетичний підхід. Питання синергетичного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів в українській педагогічній науці розробляли як у загальнотеоретичному, так і в прикладному аспектах. Дослідники синергетичного підходу на теоретичному рівня розробили в педагогіці його теоретичне підґрунтя: І. Зязюн (проблеми педагогічної майстерності крізь призму цілісності та самоорганізації педагогічних систем) [86]; В. Кремень (філософські засади синергетики в освіті, зокрема ідеї самоорганізації освітніх систем) [117]; В. Андрущенко (синергетичний вимір модернізації освіти та підготовки педагогів) [8]. Дослідники синергетичного підходу у професійній підготовці вчителя досліджували конкретні аспекти його застосування: Н. Ничкало (проблеми неперервної педагогічної освіти та міждисциплінарної інтеграції) [249, с. 198]; О. Пометун (системні та інтегративні механізми професійної підготовки майбутніх учителів) [280, с. 19]. У контексті підготовки вчителів початкової школи синергетичний підхід розглядали: Л. Хомич (модернізація підготовки майбутніх учителів початкової школи) [425, с. 206].

На основі їх праць зроблено висновок, що синергетичний підхід у підготовці майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів має велике значення. Сутність синергетичного підходу полягає у тому, що це міждисциплінарний напрям, що вивчає процеси самоорганізації складних систем. У педагогіці синергетичний підхід передбачає розгляд освітнього процесу як відкритої, динамічної системи, де взаємодія вчителя, учня, середовища й змісту навчання створює нову якість результату. У контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів цей підхід означає: інтеграцію знань із педагогіки, психології, методики навчання; формування здатності до професійної самоорганізації; розвиток рефлексивної культури як професійної якості. У початковій школі розвиток рефлексії є одним із ключових завдань, що узгоджується з ідеями Нової української школи, де акцент робиться на формуванні компетентностей, зокрема вміння вчитися впродовж життя. Синергетичний підхід передбачає поєднання теоретичної, методичної та практичної складових через міждисциплінарні курси; кейс-

методи; проектну діяльність; педагогічну практику з елементами рефлексивного аналізу.

Таким чином, синергетичний підхід у підготовці майбутніх учителів початкових класів дозволяє розглядати розвиток рефлексії молодших школярів не як окрему методичну задачу, а як результат цілісної, динамічної та самоорганізованої педагогічної системи. Такий підхід відповідає сучасним вимогам української освіти та сприяє формуванню вчителя нового покоління – рефлексивного, гнучкого та професійно відповідального.

Акмеологічний підхід у підготовці майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів ґрунтується на акмеології – науки про закономірності досягнення людиною вершин професійного й особистісного розвитку («акме»). У педагогічній освіті акмеологічний підхід орієнтує підготовку майбутнього вчителя на: досягнення професійної зрілості; розвиток педагогічної майстерності; формування стійкої мотивації до самовдосконалення; здатність до рефлексії як умови професійного зростання. У цьому контексті професійна підготовка розглядається як поступальний процес становлення майбутнього вчителя до рівня творчої самореалізації. Провідною ідеєю акмеологічного підходу в педагогічній освіті Г. Сотська визначає забезпечення особистісно-професійного розвитку педагога, суб'єктивними ознаками котрого є: самостійне цілепокладання, ініціатива, передбачення; включеність у діяльність; здатність до саморегуляції (самоконтролю, самокомпенсації), орієнтація на саморозвиток і самооновлення; мотивація самореалізації й творчого творення; впорядкування власного професійного досвіду [391].

Акмеологічний підхід, на думку О. Антонової, є базисною категорією, що включає систему наукових принципів й методів, котрі дозволяють вирішувати теоретичні та практичні проблеми. Сутність акмеологічного підходу у педагогічних дослідженнях полягає у вивченні особистості майбутнього вчителя як цілісного феномена; орієнтації особистості на саморозвиток й самовдосконалення, мотивації професійних досягнень,

прагненні позитивних результатів; організації творчої професійної діяльності педагога у неперервній освіті, створенні умов для самореалізації [13, с 19].

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що для майбутнього вчителя початкових класів розвиток власної рефлексії є передумовою формування рефлексивних умінь у молодших школярів. До особливостей акмеологічного підходу в підготовці майбутніх учителів можна віднести орієнтацію на професійне «акме», тому підготовка майбутніх учителів має бути спрямована на: формування індивідуального стилю педагогічної діяльності; розвиток педагогічної креативності; усвідомлення професійної місії в умовах реформування освіти (зокрема в контексті Нова українська школа). При цьому студент розглядається як активний суб'єкт власного професійного становлення, що передбачає: постановку особистих професійних цілей; саморегуляцію; самоконтроль і самооцінку; здатність до педагогічної рефлексії. Акмеологічний підхід передбачає, що майбутній учитель розуміє вікові особливості розвитку рефлексії дітей 6–10 років; володіє методиками формування рефлексивних умінь; створює безпечне освітнє середовище для самооцінки та самовираження учнів; використовує педагогічні технології, що стимулюють осмислення навчальної діяльності.

Акмеологічний підхід у підготовці майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів орієнтує освітній процес на досягнення професійної зрілості педагога. Він поєднує особистісний і професійний розвиток, формує готовність до самовдосконалення та забезпечує здатність ефективно розвивати рефлексивні вміння дітей молодшого шкільного віку.

Аксіологічний підхід до підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів є основною з методологічних основ гуманістичної освіти й відрізняється спрямованістю на розвиток у майбутніх учителів початкових класів гуманних професійних цінностей. У контексті вищої педагогічної освіти аксіологічний підхід включає вивчення механізмів інтеріоризації цінностей культури у світогляд особистості. У світлі аксіологічного підходу освіта виступає як педагогічний феномен, що відображає

ключові ідеї аксіології, серед них: універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей; пріоритет свободи особистості. Структура педагогічної аксіології включає такі категорії: цілі-цінності; засоби-цінності; аксіологічні особливості суб'єкта ціннісних відносин, що формуються в цілісному освітньому процесі; аксіологічні категорії; ціннісні пріоритети освіти. У контексті педагогічної науки це дозволяє розглядати структуру і зміст освіти як сферу суб'єкт-об'єктних відносин [36, с. 163].

Таким чином, аксіологічний підхід у педагогічній освіті передбачає орієнтацію професійної підготовки на формування системи цінностей майбутнього вчителя початкових класів. У центрі уваги не лише знання й уміння, а й професійні та моральні цінності, гуманістична позиція педагога, усвідомлення значущості розвитку особистості дитини, відповідальність за результати навчання й виховання. У сучасному українському освітньому контексті цей підхід узгоджується з концептуальними засадами Нової української школи, де провідними є цінності дитиноцентризму, поваги до особистості, партнерства та демократії. Аксіологічний підхід до підготовки майбутніх учителів початкових класів орієнтує освітній процес на формування системи професійних і гуманістичних цінностей. Розвиток рефлексії молодших школярів у цьому контексті виступає не лише методичним завданням, а важливою цінністю сучасної освіти, що сприяє становленню свідомої, відповідальної та самостійної особистості.

Рефлексивний підхід у нашому дослідженні підкреслює значущість рефлексії як механізму професійного й особистісного зростання педагога.

Використання рефлексивного підходу в освітньому просторі, на думку Н. Сенчиної, позитивно впливає: на підвищення самосвідомості особистості, що сприяє усвідомленню студентами своїх сильних та слабких сторін, а самосвідомість стає основою покращення академічних результатів; на розвиток критичного мислення, що передбачає аналіз власних думок, переконань та рішень, критичне оцінювання інформації та прийняття обґрунтованих рішень; розвиток навичок саморегуляції, що сприяє набуттю навичок самостійного планування своєї навчальної діяльності, встановленню цілей, визначенню

пріоритетів; на розвиток навичок рефлексії та забезпечує особистісне зростання та підвищення відповідальності за власний розвиток; на підвищення мотивації [355, с. 97].

Рефлексивний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів передбачає організацію освітнього процесу як простору постійного самоаналізу, самопізнання й осмислення педагогічної діяльності. У цьому підході студент виступає не лише об'єктом навчання, а активним суб'єктом професійного становлення, який аналізує власні дії, оцінює результати своєї діяльності, усвідомлює труднощі та шляхи їх подолання, формує індивідуальний стиль педагогічної роботи.

Таким чином, рефлексивний підхід до підготовки майбутніх учителів початкових класів є методологічною основою формування їхньої професійної компетентності. Він передбачає розвиток здатності до самоаналізу та усвідомлення педагогічної діяльності як передумови успішного формування рефлексії в молодших школярів.

Теоретичний концепт відображає систему наукових ідей, понять і положень, які розкривають сутність рефлексії, особливості її розвитку в молодшому шкільному віці та специфіку підготовки майбутніх учителів початкових класів. Основу теоретичного концепту становлять педагогічні теорії. Проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів має глибоке теоретичне підґрунтя в класичних і сучасних педагогічних та психологічних концепціях.

Теорія розвивально спрямованого навчання, у центрі котрої – формування теоретичного мислення та навчальної діяльності як провідної у молодшому шкільному віці. У межах цієї теорії рефлексія розглядається як складова навчальної діяльності, уміння аналізувати спосіб дії, усвідомлення причин успіху або помилки. Теорія розвивального навчання у підготовці майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів заснована на таких положеннях: навчання є провідною діяльністю молодшого школяра; формування теоретичного мислення замість емпіричного; засвоєння знань відбувається через відкриття способів діяльності; обов'язкова наявність

рефлексивного компонента в структурі навчальної діяльності. У цій теорії рефлексія розглядається як усвідомлення способу виконання дії, аналіз підстав вибору способу, оцінювання правильності й результативності, здатність змінити спосіб дії за потреби.

Серед вітчизняних науковців різні аспекти розвивально спрямованого навчання у початковій школі досліджували: О. Савченко (дидактика початкової освіти, дослідження змісту та методики навчання в початковій школі, компетентнісного підходу, розвитку навчальної діяльності молодших школярів, концептуальні засади реформування початкової освіти (у контексті НУШ) 483БУЛО[347, с. 84; 350; 348]; В. Бондар (дослідження дидактичних основ підготовки вчителя початкової школи) [39]; Н. Бібік (компетентнісний підхід у початковій освіті, розвиток критичного мислення та навчальної самостійності) [33]; Л. Хомич (психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів, розвиток педагогічної рефлексії) [425].

Аналіз наукових праць дозволяє зробити висновок, що за концепцією розвивально спрямованого навчання, навчальна діяльність включає навчальну задачу, навчальні дії, контроль, оцінку, рефлексію. Значення рефлексії в розвивальному навчанні полягає у тому, що вона виступає механізмом переходу від зовнішнього контролю до самоконтролю, від оцінки вчителя до самооцінки, від дії до усвідомлення її способу. Таким чином, без розвитку рефлексії навчальна діяльність не набуває повноцінного розвивального характеру.

Значення теорії розвивального навчання для підготовки майбутніх учителів початкових класів полягає у тому, що ця теорія передбачає формування в майбутніх учителів розуміння природи навчальної діяльності. Студент має усвідомлювати, що мета уроку – не передача знань, а розвиток мислення; дитина повинна відкривати спосіб розв'язання, а не отримувати готовий алгоритм. Розвивальне навчання сприяє розвитку уміння організовувати рефлексивні ситуації: ставити відкриті проблемні запитання; організовувати обговорення способів розв'язання; стимулювати самооцінку; формувати культуру помилки як ресурсу розвитку. Але для цього рефлексія

має бути не формальним підсумком, а аналізом способу дії, усвідомленням навчального відкриття, визначенням перспектив подальшого навчання. Теорія розвивального навчання актуалізує не лише розвиток рефлексії учнів, а й педагогічну рефлексію самого вчителя, аналіз власних методичних рішень, готовність до корекції педагогічної діяльності [304, с. 77].

Теорія розвивально спрямованого навчання обґрунтовує необхідність цілеспрямованого формування рефлексії як структурного компонента навчальної діяльності, умови розвитку теоретичного мислення та показника особистісної зрілості молодшого школяра. У підготовці майбутніх учителів початкових класів вона визначає перехід від репродуктивної моделі навчання до діяльнісно-рефлексивної, що відповідає сучасним освітнім орієнтирам України.

Сучасні дидактичні теорії і концепції – це підходи до організації навчання, які враховують потреби особистості, розвиток критичного мислення, компетентностей і здатності до навчання впродовж життя. Вони активно впроваджуються в освітній простір України, зокрема в межах реформи Нова українська школа.

Особистісно орієнтоване навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів є актуальною теоретичною засадою. Адже в умовах реформування освіти України та впровадження концепції Нова українська школа пріоритетом стає формування компетентної, самостійної, рефлексивної особистості. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для становлення навичок самоаналізу, самоконтролю та усвідомлення власної діяльності. Відповідно, майбутній учитель початкових класів має володіти рефлексивною культурою, уміти організовувати рефлексивну діяльність учнів, застосовувати особистісно орієнтований підхід у навчанні.

Великий внесок у дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання у процесі підготовки вчителя початкової школи та розвитку рефлексії належить вітчизняним науковцям: І. Беху (особистісно орієнтоване виховання, гуманістична педагогіка) [27, с. 80]; О. Савченко (дидактика початкової освіти,

компетентнісний підхід) [346]; В. Сухомлинський (гуманістична педагогіка, розвиток особистості дитини) [403]; І. Зязюн (педагогічна майстерність, професійна підготовка вчителя) [85]; Н. Бібік (компетентнісне навчання, методика початкової освіти) [34].

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що сутність особистісно орієнтованого навчання розглядається як педагогічна теорія, що передбачає: визнання унікальності кожного учня, врахування індивідуального досвіду, створення умов для саморозвитку, партнерську взаємодію «вчитель – учень». Рефлексія як педагогічна категорія у системі особистісно орієнтованого навчання розглядається як здатність особистості усвідомлювати власні дії, аналізувати результати діяльності, оцінювати власні досягнення, коригувати поведінку. У молодшому шкільному віці формуються такі види рефлексії: емоційна, діяльнісна, змістова, особистісна.

Що стосується особливостей підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії учнів, то вона передбачає формування власної рефлексивної компетентності студента. Майбутній учитель початкових класів має володіти навичками самоаналізу, здійснювати педагогічну рефлексію, аналізувати власну професійну діяльність.

Таким чином, особистісно орієнтоване навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів сприяє формуванню його професійної рефлексивності, забезпечує готовність до розвитку рефлексії молодших школярів, відповідає сучасним вимогам української освіти. Підготовка вчителя початкових класів має бути не лише предметно-методичною, а й ціннісно-рефлексивною, що забезпечує формування педагогічної культури нового покоління.

Теорія змішаного (blended) навчання як поєднання очного та дистанційного форматів. До характерних рис науковці відносять: наявність цифрових платформ, персоналізація, адаптивне навчання. Теорія змішаного навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів розглядається як організація освітнього процесу, що поєднує аудиторне (очне) навчання з онлайн-складником на основі цифрових технологій, забезпечуючи гнучкість,

персоналізацію та активну позицію здобувача освіти. У підготовці вчителя початкових класів ця теорія набуває особливої актуальності в умовах цифровізації освіти та реалізації реформи Нова українська школа. Теорія змішаного навчання спирається на: конструктивізм (студент активно конструює знання), діяльнісний підхід, теорію саморегульованого навчання, цифрову педагогіку.

Один із провідних теоретиків цифрової освіти – Майкл Горн, який розглядає *blended learning* як модель, у якій студент частково контролює час, темп і траєкторію навчання. Теорія передбачає формування у майбутнього вчителя цифрової компетентності, здатності організовувати онлайн- та офлайн-навчання, навичок створення електронного освітнього контенту, уміння здійснювати дистанційний моніторинг навчальних досягнень, готовності працювати в умовах змішаного та дистанційного формату.

Основні моделі змішаного навчання, котрі передбачені авторською концепцією, це: *Rotation Model* (ротаційна модель), коли студенти чергують онлайн- і аудиторну роботу; *flipped Classroom* (перевернутий клас), коли теоретичний матеріал опановується онлайн, а в аудиторії – практичні завдання; *Flex Model* (гнучка модель), коли онлайн-навчання є основним, а викладач виступає як тьютор; *Enriched Virtual Model*, коли відбувається поєднання дистанційного навчання з періодичними очними зустрічами.

У підготовці вчителів початкових класів змішане навчання реалізується через: використання LMS (Moodle, Google Classroom); створення електронного портфолію; відеоаналіз уроків; онлайн-консультації; інтерактивні сервіси (Padlet, Mentimeter, Kahoot); дистанційні педагогічні практики (частково).

Цифровізація освіти, виклики дистанційного навчання та впровадження реформи Нова українська школа зумовили необхідність модернізації підготовки майбутніх учителів початкових класів. Змішане навчання розглядається як ефективна модель інтеграції традиційних та онлайн-форм організації освітнього процесу у ЗВО.

В українському науковому дискурсі проблема досліджується у контексті цифрової трансформації освіти, формування цифрової компетентності педагога;

модернізації професійної підготовки вчителя, впровадження інноваційних педагогічних технологій. Філософія та цифрова трансформація освіти досліджувалася: В. Кременем, який обґрунтовує людиноцентричну парадигму освіти в умовах інформаційного суспільства, наголошуючи на необхідності цифрової модернізації освітнього середовища [117]; інноваційні педагогічні технології у вищій школі досліджувала С. Сисоєва, яка розглядає змішане навчання як інноваційну технологію, що поєднує традиційні та електронні засоби навчання у професійній підготовці педагогів [387; 386]; теорія дистанційного та електронного навчання досліджувалася В. Биковим, одним із провідних українських дослідників цифрової освіти, працях якого розкрито концепцію відкритого освітнього середовища та інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці вчителя [31; 32]; інформаційно-освітнє середовище та ІКТ-компетентність досліджував О. Спирін, який доводив необхідність формування інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів та впровадження електронного навчання у вищій школі [395].

Аналіз праць українських науковців дозволяє зробити такі висновки: змішане навчання розглядається як інтегративна педагогічна технологія; воно базується на компетентнісному та діяльнісному підходах; ключовою умовою є сформованість цифрової компетентності викладача; ефективність залежить від методичного забезпечення та цифрової інфраструктури; *blended learning* є перспективним напрямом розвитку педагогічної освіти України.

Технологічний концепт визначає шляхи практичної реалізації концепції та охоплює сукупність педагогічних умов, форм, методів і засобів підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів. В умовах реалізації концепції Нова українська школа підготовка майбутнього вчителя початкових класів спрямована не лише на методичну компетентність, а й на здатність формувати в учнів рефлексивні вміння – вміння аналізувати власну діяльність, емоції, результати навчання. До основних сучасних технологій концепції підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів віднесено такі.

Рефлексивно-діяльнісна технологія, сутність котрої полягає у формуванні професійної рефлексії студента через активну педагогічну діяльність. До інструментів включено: ведення рефлексивного щоденника, самоаналіз мікроуроків, відеорефлексія занять, портфоліо професійного зростання. Результатом визнано – зданість майбутнього учителя моделювати рефлексивні ситуації для молодших школярів. Рефлексивно-діяльнісна технологія передбачає: навчання через діяльність (принцип «learning by doing»); обов'язкове осмислення досвіду після виконання завдань; формування навичок самоаналізу та самокорекції; інтеграцію рефлексії в усі види професійної підготовки.

Особливості рефлексивно-діяльнісної технології вивчали українські науковці: Г. Васьківська (теоретичні й дидактичні засади реалізації рефлексивно-пізнавальної технології в профільній освіті) [43, с. 86]; І. Єрмаков, В. Нечипоренко (рефлексивно-діяльнісна парадигма у контексті проектного навчання та організації активної рефлексії в освітньому процесі); О. Олійник (рефлексії у професійній діяльності педагога) [256]; Е. Балашов, І. Пасічник, Р. Каламаж, Т. Здробилько (рефлексивна компетентність студентів) [20].

Інтерактивні технології навчання, котрі спираються на ідеї гуманістичної педагогіки, розроблені зокрема Василь Сухомлинський. Різні аспекти інтерактивного навчання досліджували вітчизняні науковці: О. Пометун (інтерактивні технології навчання, розвиток критичного мислення) [281]; О. Савченко (теорія і методика початкової освіти, професійна підготовка вчителя, педагогічна рефлексія) [349].

Сутність інтерактивних технологій науковці визначають як активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу через використання таких методів, як: робота в групах, дебати, кейс-метод, проектна діяльність. Інтерактивність допомагає студентам відчувати механізми формування рефлексії через взаємодію. Серед інтерактивних технологій особливо актуальними в умовах дистанційного та змішаного навчання є цифрові технології. До інструментів науковці відносять: онлайн-опитування для самооцінки, цифрові порт фоліо,

інтерактивні дошки, освітні платформи для зворотного зв'язку. Цифрова рефлексія дозволяє фіксувати особистісний прогрес учнів.

Таким чином, сучасні технології підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів мають: діяльнісний характер, гуманістичну спрямованість, практичну орієнтацію, інтеграцію цифрових інструментів. Головна умова успішності – особистий рефлексивний досвід майбутнього вчителя, адже навчити рефлексії можна лише тоді, коли педагог сам володіє цією якістю.

Проектна технологія, сутність котрої полягає у залученні студентів до створення власних методичних проєктів із розвитку рефлексії в початковій школі. Проєктна технологія у підготовці майбутніх учителів початкових класів – це організація навчання через виконання студентами цілісних практико-орієнтованих завдань (проєктів), що мають конкретний продукт і соціально або професійно значущий результат. У підготовці вчителя початкової школи вона поєднує теорію з реальною педагогічною практикою та формує ключові професійні компетентності. Теоретичними витоками науковці вважають: ідею навчання через діяльність пов'язана з концепціями Джон Дьюї; методом проєктів, розробленого Вільямом Кілпатріком. В українській педагогіці технологія активно розвивається в контексті ідей О. Савченко та впровадження концепції Нова українська школа.

Проєктну технологію вивчали: І. Гуменюк (застосування проєктної технології в навчанні); Н. Бхіндер, П. Проценко (проєктне навчання як педагогічна технологія) [461]; О. Семерня, Н. Казанішена, О. Суховірський, З. Рудницька (проєктно-орієнтоване навчання в закладах вищої освіти) [509]; Л. Нежива, С. Паламар, Н. Семеній (використання цифрових інструментів у проєктній діяльності студентів педагогічних спеціальностей); С. Лавренко (проєкт як педагогічна технологія в НУШ початкових класах) [509].

Аналіз праць науковців дозволив зробити висновок, що проєктна технологія у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів спрямована на формування у майбутніх учителів: методичної компетентності; уміння інтегрувати предмети (STEM, міжпредметні зв'язки);

навичок планування уроків і освітніх подій; дослідницької культури; рефлексивних умінь; навичок командної роботи. До основних принципів науковці відносять: практичну спрямованість та орієнтація на реальні освітні потреби; інтегрованість та поєднання кількох дисциплін; самостійність студентів та викладач як фасилітатор; рефлексивність та обов'язковий аналіз процесу і результату; презентація продукту та відкритий захист проєкту.

Види проєктів у підготовці вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів: навчально-методичні (розробка інтегрованого уроку); дослідницькі (вивчення рівня сформованості рефлексії в молодших школярів); соціально-педагогічні (організація тижня доброчесності в школі); цифрові (створення освітнього блогу або інтерактивного посібника); інклюзивні (розробка адаптованих матеріалів для дітей з ООП). Етапи реалізації включають: підготовчий (визначення проблеми, формулювання мети, планування); проєктувальний (розподіл ролей, добір методів і ресурсів); практичний (реалізація задуму, апробація під час педагогічної практики); презентаційний (захист проєкту, демонстрація результатів); рефлексивний (самооцінювання, аналіз труднощів і досягнень). Проєктна технологія формує професійну автономію, розвиває критичне мислення, підвищує мотивацію, готує до роботи в умовах компетентнісного навчання, сприяє розвитку soft skills.

Кейс-технологія у підготовці майбутніх учителів початкових класів розглядається як організація навчання через аналіз реальних або змодельованих педагогічних ситуацій (кейсів), що потребують професійного рішення. Вона формує здатність майбутнього вчителя діяти в умовах невизначеності, приймати обґрунтовані рішення та здійснювати педагогічну рефлексію. Метод кейсів походить із традицій професійної освіти (зокрема бізнес-освіти), але в педагогіці його активно адаптовано до аналізу навчально-виховних ситуацій. В українському контексті кейс-технологія розглядається як інструмент реалізації компетентнісного підходу та ідей Нова українська школа. Науково-методичні основи підготовки вчителя, що передбачають розвиток рефлексії та

педагогічного мислення, розроблялися в працях І. Зязюна, О. Савченко, С. Сисоєва.

Вітчизняні науковці досліджували питання застосування теорію і практику використання кейс-технологій (case-method) у підготовці майбутніх учителів: М. Гриньова, Н. Грицая (кейс-технології в методичній підготовці майбутніх учителів) [61, с. 124]; І. Рябець (кейс-технології в підготовці майбутніх фахівців); М. Сліпченко (кейс-технологія як засіб формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів) [388, с. 127]; В. Стинська, М. Чепіль, Л. Прокопів (кейс-метод як інноваційна технологія підготовки студентів) [401, с. 9]; Л. Козак (кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності) [102, с. 57]; Майєр, О. Устименко (особливості застосування кейс-методу у професійній підготовці майбутніх учителів) [136, с. 29].

Аналіз наукових праць дозволив зробити висновок, що кейс-технологія спрямована на формування: професійної компетентності, педагогічного мислення, вміння аналізувати складні освітні ситуації, навичок командної взаємодії, рефлексивної культури, здатності до педагогічного прогнозування.

Щодо структури педагогічного кейсу, то кейс для майбутніх учителів початкових класів зазвичай містить: опис ситуації (реальна або змодельована подія з практики); контекст (вік дітей, особливості класу, освітнє середовище); проблемне питання; додаткові матеріали (фрагмент уроку, висловлювання учнів, результати оцінювання); завдання для аналізу. Види кейсів у підготовці вчителів: дисциплінарні (конфлікт між учнями), методичні (низька мотивація на уроці математики), інклюзивні (адаптація завдань для дитини з ООП), комунікативні (складна розмова з батьками), етичні (порушення принципів академічної доброчесності). Етапи роботи з кейсом включають: ознайомлення з ситуацією, виділення проблеми, аналіз причин і наслідків, генерування можливих рішень, обґрунтування оптимального рішення, рефлексія (самооцінка позиції). Для нашого дослідження важливість кейс-технології полягає у наближеності до реальної професійної діяльності, розвитку критичного мислення, формуванні практичних рішень, інтеграція теорії і

практики, підготовці до непередбачуваних ситуацій у школі. За систематичного використання кейс-технологія підвищує готовність до педагогічної практики, розвиває професійну самостійність, формує культуру аргументованого прийняття рішень, сприяє розвитку педагогічної рефлексії.

Технологічний концепт передбачає: упровадження рефлексивно орієнтованих форм навчання студентів (тренінги, педагогічні ситуації, аналіз уроків, портфоліо); використання методів розвитку рефлексії (самоаналіз, взаємооцінювання, рефлексивні бесіди, щоденники рефлексії); організацію педагогічної практики як простору для формування вмінь розвитку рефлексії молодших школярів; створення рефлексивного освітнього середовища у закладі вищої педагогічної освіти.

Технологічний концепт забезпечує перехід від теоретичних положень до практичної діяльності та спрямований на досягнення прогнозованого результату – сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії учнів.

Таким чином, методологічний, теоретичний і технологічний концепти утворюють логічно взаємопов'язану структуру концепції підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, що забезпечує її наукову обґрунтованість, практичну спрямованість і відповідність сучасним вимогам української освіти.

Висновки до першого розділу

Визначено нормативну та законодавчу базу дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

Узагальнюючи аналіз нормативної та законодавчої бази дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, можна зробити висновок, що сучасне освітнє законодавство України створює достатні концептуальні та правові передумови для реалізації означеного завдання. Зокрема, положення Закон України «Про

освіту», Закон України «Про вищу освіту» та Закон України «Про повну загальну середню освіту» акцентують увагу на компетентнісному підході, формуванні здатності до критичного мислення, самооцінювання, відповідальності за результати власної діяльності, що безпосередньо пов'язано з розвитком рефлексії здобувачів освіти.

Концептуальні засади Концепція «Нова українська школа» та положення Державний стандарт початкової освіти орієнтують освітній процес на особистісно орієнтоване навчання, педагогіку партнерства, формувальне оцінювання та розвиток наскрізних умінь, серед яких важливе місце посідає рефлексивна діяльність учнів. У свою чергу, стандарти вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» визначають професійні компетентності майбутнього вчителя, що передбачають здатність організувати освітній процес на засадах діяльнісного підходу, стимулювати самопізнання, самоаналіз та саморегуляцію молодших школярів.

Отже, нормативно-правова база України не лише декларує необхідність формування рефлексивної компетентності учнів початкової школи, а й визначає підготовку педагогів до цієї діяльності як важливий складник їхньої професійної компетентності. Водночас аналіз документів засвідчує, що проблема підготовки майбутніх учителів до цілеспрямованого розвитку рефлексії молодших школярів потребує подальшої теоретико-методичної конкретизації в освітніх програмах закладів вищої освіти та розроблення ефективних педагогічних технологій її реалізації.

Розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів у контексті сучасних концептуальних моделей і підходів розвитку вищої освіти. Концептуально значимим для підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів визначено: *переорієнтацію педагогічної освіти від знанневої моделі до компетентнісно-гуманістичної*, котра є закономірним етапом модернізації освітньої системи та спрямована на формування професійно компетентного, творчого та морально зрілого вчителя, здатного ефективно діяти в реальних умовах освітньої практики; *концепція*

людиноцентричної освіти, котра розглядається як підхід до організації освітнього процесу, у центрі якого перебуває особистість студента, його потреби, здібності, інтереси та цінності. До основних принципів; *концепція студентоцентрованого навчання*, котре розглядається як освітня концепція, у якій центральною фігурою освітнього процесу є студент як активний суб'єкт навчання, а не пасивний отримувач знань; *ціннісно-орієнтована концепція вищої освіти* як підхід до організації освітнього процесу у ЗВО, за якого головною метою є не лише передача знань і формування професійних компетентностей, а й виховання особистості з чіткою системою цінностей, відповідальної перед суспільством; *рефлексивна модель розвитку вищої школи* як підхід до модернізації університетської освіти, за якого ключовим механізмом розвитку стає усвідомлення, самоаналіз і критичне переосмислення власної діяльності всіма учасниками освітнього процесу.

Обґрунтовано *авторську концепцію* підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, котра є цілісною науково обґрунтованою системою, що поєднує методологічний, теоретичний і технологічний концепти, які взаємодіють між собою та забезпечують логіку, послідовність і результативність дослідження.

Методологічний концепт визначає філософські, загальнонаукові та конкретно-наукові засади дослідження і ґрунтується на сукупності методологічних підходів, що забезпечують комплексне розуміння проблеми підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів. Провідними у межах методологічного концепту є такі підходи: гуманістичний, системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний, технологічний, інтегративний, партисипативний, контекстний, синергетичний, акмеологічний, аксіологічний, рефлексивний.

Теоретичний концепт відображає систему наукових ідей, понять і положень, котрі розкривають сутність рефлексії, особливості її розвитку в молодшому шкільному віці та специфіку підготовки майбутніх учителів початкових класів. Основу теоретичного концепту становлять педагогічні теорії: *теорія розвивально спрямованого навчання*, у центрі котрої формування

теоретичного мислення та навчальної діяльності як провідної у молодшому шкільному віці; *особистісно орієнтоване навчання* у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів; *теорія змішаного (blended) навчання* як поєднання очного та дистанційного форматів.

Технологічний концепт визначає шляхи практичної реалізації концепції та охоплює сукупність технологій, форм, методів і засобів підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, а саме: *рефлексивно-діяльнісну технологію*, сутність котрої полягає у формуванні професійної рефлексії студента через активну педагогічну діяльність; *інтерактивні технології навчання*, котрі спираються на ідеї гуманістичної педагогіки; *проектну технологію*, сутність котрої полягає у залученні студентів до створення власних методичних проєктів із розвитку рефлексії в початковій школі; *кейс-технологію*, котра розглядається як організація навчання через аналіз реальних або змодельованих педагогічних ситуацій (кейсів), що потребують професійного рішення.

Матеріали першого розділу представлені в працях автора [48; 158; 159; 161; 162; 163; 170; 171; 177; 180; 183; 184; 185; 188; 189; 201; 206; 208; 212; 216; 219; 221; 230; 462; 485; 503; 511; 521; 522].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Рефлексія як психолого-педагогічний феномен у контексті розвитку особистості молодшого школяра

У сучасній психолого-педагогічній науці феномен рефлексії набуває статусу методологічно значущої категорії, через котру пояснюються механізми переходу від безпосереднього перебігу психічних процесів до їх усвідомленого аналізу, інтерпретації та регуляції. У науковій літературі рефлексія розглядається як процесуальна основа становлення свідомості, здатної повертатися до власних дій і переживань, відновлювати їх логіку, оцінювати труднощі, фіксувати результати та на цій підставі перебудовувати подальшу діяльність. У цьому сенсі рефлексія функціонує як інструмент теоретичного пізнання і водночас як внутрішній механізм самозмінювання, оскільки продукує умови для якісного перетворення, від ситуативного реагування до осмисленого вибору способів дії, від зовнішньо заданих вимог до внутрішньо прийнятої позиції суб'єкта [252, с. 358; 128, с. 74; 494, с. 9; 206, с. 142].

Актуальність аналізу рефлексії особливо загострюється в контексті початкової школи, де навчання постає не лише як засвоєння знань і способів дії, а як інтенсивний період оформлення внутрішньої позиції дитини та її особистісної суб'єктності. Умови шкільного навчання, серед яких систематичність вимог, поява стандартизованих очікувань, публічність оцінювання результатів, включення у колективні форми діяльності, створюють ситуації, у яких дитина вимушено звертається до самопояснення: «чому я так зробив/зробила», «що у мене вийшло», «що не вдалося і як інакше діяти наступного разу». Як зазначає Ю. Даниляк, в таких ситуаціях рефлексія постає ключовим механізмом особистісного розвитку молодшого школяра, серед чого опосередковує становлення самооцінки та самоконтролю, підтримує

формування відповідальності за власні дії, сприяє усвідомленню емоційних станів і соціальних позицій у взаємодії з дорослими та однолітками. Важливо підкреслити, що рефлексія в молодшому шкільному віці не зводиться до інтелектуальної операції «аналізу помилки»; у своїй сутності вона є психолого-педагогічним механізмом інтеграції досвіду, завдяки якому дитина поступово узгоджує знання про світ із знанням про себе, навчальну діяльність [69, с. 96; 195, с. 47].

Так О. Андрющенко зазначає, що рефлексія як наукова категорія сформувалася на перетині кількох дисциплінарних традицій і зберігає статус міждисциплінарного поняття, зміст якого не вичерпується жодним окремим підходом [10, с. 84]. У філософському дискурсі рефлексія пов'язується передусім із здатністю свідомості повертатися до власних підстав, способів мислення та критеріїв істинності, тобто здійснювати «другий крок» пізнання, не лише знати, а й осмислювати, як і на яких підставах відбувається знання. Такий вимір задає смислове ядро рефлексії як метапозиції, коли суб'єкт не просто перебуває в потоці досвіду, а вибудовує дистанцію щодо нього, роблячи власні ментальні та діяльнісні акти предметом аналізу [196, с. 124]. У психологічному дискурсі філософська ідея метапозиції набуває процесуальної конкретизації; рефлексія описується як динамічний психічний процес, що забезпечує «мислення про мислення», повернення свідомості до самої себе і водночас, її перебудову, коли осмислення досвіду породжує нові способи бачення ситуації та нові форми саморегуляції [10, с. 96].

Н. Пеньковська стверджує, що педагогічний дискурс, зберігаючи ці спільні смислові ядра, переносить акцент у площину розвитку: рефлексія розуміється як внутрішній механізм, через який навчання перестає бути лише засвоєнням зовнішнього змісту і стає особистісно значущим процесом, здатним змінювати суб'єкта [273, с. 44]. У педагогіці рефлексія, по суті, виконує функцію «зв'язувальної тканини» між знанням і самозміною: вона дозволяє учневі співвіднести навчальну дію з її підставами, результатами, труднощами, емоційним переживанням успіху/невдачі та соціальними очікуваннями, а відтак перейти від відтворення алгоритмів до свідомого конструювання власної

стратегії навчання [55, с. 65]. Як бачимо, рефлексія постає не допоміжною «післядією» (коротким підсумком уроку), а умовою того, щоб освітній досвід ставав інтегрованим і перетворювальним для особистості оскільки завдяки рефлексії фіксується не тільки що було зроблено, а й чому саме так, що це означає для мене і як я діятиму далі.

Як міждисциплінарна психолого-педагогічна категорія рефлексія має спільні для різних підходів смислові константи. По-перше, це усвідомлення власного досвіду, здатність не лише проживати подію, а й повертатися до неї у формі внутрішнього аналізу, відновлювати логіку подій, окреслювати труднощі, виокремлювати результати та робити узагальнення (Л. Носко) [252, с. 358]. По-друге, це усвідомлення власного мислення – рефлексія передбачає, що мислення може зробити предметом розгляду свої операції, обмеження і підстави, а отже стати більш керованим і відповідальним (Ю. Даниляк) [69, с. 96]. По-третє, це усвідомлення власних дій як єдності наміру, способу виконання і наслідків, тут виникає регулятивний потенціал рефлексії, адже аналіз дії відкриває простір для її корекції та для проектування нових способів діяльності (К. Шапочка, Д. Прасол) [433, с. 87]. А отже, рефлексія постає механізмом, що одночасно «пояснює» внутрішню сторону розвитку (як суб'єкт набуває здатності розуміти себе) і «обґрунтовує» педагогічний вплив (як освітнє середовище може створювати умови для такого розуміння).

Процесуальність, динамічність і метапозиційність рефлексії належать до наукових ознак, що дозволяють розглядати її не як статичну характеристику свідомості, а як живий, розгорнутий у часі механізм особистісного розвитку. У межах сучасного психолого-педагогічного знання рефлексія постає передусім як процес, тобто як послідовність внутрішніх актів, що виникають у відповідь на досвід діяльності, переживання або взаємодії. Вона не зводиться до одноразового «акту усвідомлення», а розгортається у вигляді циклу, тобто повернення до події, її аналіз, інтерпретація, узагальнення та проектування подальших дій. Саме процесуальний характер рефлексії пояснює її розвивальний потенціал: кожен новий рефлексивний цикл не лише осмислює

минулий досвід, а й змінює внутрішні умови наступної діяльності, відкриваючи можливість для якісно інших способів мислення і поведінки [444, с. 308; 44, с. 9].

Динамічність рефлексії виявляється у її здатності змінюватися залежно від змісту досвіду, рівня розвитку суб'єкта та контексту, у якому цей досвід набувається. Рефлексія не є раз і назавжди заданою формою внутрішньої роботи; вона може посилюватися або згортатися, бути поверховою чи глибокою, ситуативною або узагальненою. У дитячому віці, як зазначає Ю. Даниляк, така динаміка особливо помітна, а саме рефлексивні процеси спочатку мають фрагментарний характер і значною мірою залежать від зовнішніх підказок, однак поступово стають більш внутрішньо організованими та автономними. Динамічність рефлексії засвідчує, що її розвиток не може бути зведений до механічного «формування навички»; йдеться про поступове ускладнення внутрішньої структури свідомості, яке відбувається у взаємодії з освітнім середовищем і педагогічним впливом [69, с. 98; 197, с. 67].

А. Предик зазначає, що метапозиційність рефлексії становить її принципову відмінність від інших психічних процесів і водночас пояснює її міждисциплінарний статус. Рефлексія передбачає здатність суб'єкта вийти за межі безпосереднього включення у діяльність чи переживання і зайняти позицію спостерігача щодо самого себе. У метапозиції власні думки, дії, емоції перестають бути «прозорими» і неусвідомлюваними, а стають предметом аналізу [290]. Завдяки метапозиційності рефлексія відкриває простір для самокорекції, де суб'єкт може не лише констатувати факт помилки або успіху, а й осмислити їх причини, альтернативи та наслідки. Для педагогічної науки це має принципове значення, оскільки метапозиція є умовою переходу від зовнішнього контролю до внутрішньої саморегуляції, від залежності від оцінки дорослого до відповідального ставлення до власних дій [217, с. 1280].

У розглянутому контексті рефлексія постає як умова виходу особистості за межі безпосереднього переживання. Без рефлексивного опосередкування переживання залишаються «замкненими» у потоці емоцій і ситуативних реакцій, не набуваючи узагальненого смислу. Рефлексія дозволяє

дистанціюватися від власного емоційного стану, побачити його причини, значення і вплив на поведінку. Такий вихід за межі безпосередності не означає пригнічення емоцій; навпаки, він забезпечує їх осмислення і включення у цілісну картину досвіду. Для дитини молодшого шкільного віку це має особливу цінність, адже саме в цей період формується здатність не лише переживати успіх чи невдачу, а й розуміти, що стоїть за цими переживаннями і як з ними діяти надалі [181, с. 81; 180; 182].

У межах теоретико-методологічного аналізу феномену рефлексії принципового значення набуває чітке понятійно-категоріальне розмежування споріднених, але не тотожних понять «рефлексія», «рефлексивність» і «рефлексивні здатності».

Рефлексія у сучасному психолого-педагогічному дискурсі, за М. Максимовим, розглядається передусім як психічний і пізнавальний процес, що забезпечує усвідомлення суб'єктом власного досвіду, мислення та дій. Процесуальна природа виявляється в тому, що рефлексія виникає як відповідь на діяльність або переживання і розгортається у часі у вигляді внутрішньої роботи зі змістом досвіду; суб'єкт повертається до вже здійснених дій, аналізує їх перебіг і результати, співвідносить очікуване з отриманим, виявляє причини успіхів і труднощів [137, с. 11]. У цьому сенсі рефлексія не є ізольованою операцією мислення, а постає інтегративним процесом, у якому поєднуються когнітивні (аналіз, узагальнення), емоційні (переживання, оцінювання значущості) та регулятивні (прийняття рішень, корекція поведінки) компоненти. Як процес рефлексія виконує функцію внутрішнього «мосту» між досвідом і розвитком, оскільки дозволяє трансформувати безпосередні події життя у осмислений особистісний здобуток [182].

Так Н. Губа стверджує, що водночас у межах розвитку особистості важливо відрізнити рефлексію як процес від рефлексивності як відносно стійкої особистісної характеристики. Якщо рефлексія фіксує що і як відбувається у внутрішньому плані суб'єкта в конкретний момент, то рефлексивність відображає міру готовності особистості до такої внутрішньої роботи, її схильність і здатність систематично звертатися до аналізу власних думок, дій і

переживань. Рефлексивність формується поступово, у процесі багаторазового залучення дитини до рефлексивних актів, і виявляється у відносній стабільності відповідних способів самоспостереження та самооцінювання. Вона не зводиться до частоти рефлексивних проявів, а характеризує їх якість, глибину аналізу, здатність виходити за межі ситуативних пояснень, орієнтацію на узагальнення та смислове осмислення досвіду [63, с. 15; 150, с. 134].

Розмежування рефлексії та рефлексивності має особливе значення для розуміння розвитку молодшого школяра. У цьому віці рефлексивні процеси ще значною мірою залежать від зовнішніх умов і педагогічного супроводу, тоді як рефлексивність лише починає оформлюватися як особистісна властивість. Саме тому педагогічний вплив у початковій школі спрямований не стільки на «стимулювання» окремих рефлексивних актів, скільки на створення умов для їх поступового інтеріоризування, що згодом забезпечує становлення рефлексивності як внутрішньої характеристики особистості [215, с. 48].

У межах понятійно-категоріального аналізу феномену рефлексії окремого теоретичного осмислення потребує категорія «рефлексивні здатності», що дозволяє поєднати процесуальний і особистісний виміри розвитку дитини. На відміну від рефлексії як акту або процесу і рефлексивності як відносно стійкої характеристики особистості, рефлексивні здатності відображають потенціал суб'єкта до здійснення рефлексивної діяльності. Йдеться про внутрішні можливості дитини спостерігати за власними психічними станами, аналізувати перебіг і результати власних дій, а також здійснювати самокорекцію поведінки й способів мислення на основі отриманого усвідомлення. У цьому значенні рефлексивні здатності виступають своєрідною «зоною можливого розвитку» рефлексії: вони ще не є гарантованою властивістю особистості, але створюють передумови для її формування за наявності відповідних педагогічних умов [193, с. 174; 40].

В. Борисов та С. Лупінович зазначають, що рефлексивні здатності охоплюють кілька взаємопов'язаних аспектів внутрішньої діяльності. По-перше, це здатність до самоспостереження, яка полягає в умінні виділяти власні думки, дії та переживання як об'єкти аналізу, не зливаючись із ними повністю.

По-друге, це здатність до аналізу, що передбачає виявлення причин і наслідків власних дій, співвіднесення намірів із результатами, розуміння ролі зовнішніх і внутрішніх чинників у досягненні успіху або виникненні труднощів. По-третє, це здатність до самокорекції, яка виявляється у готовності змінювати власні стратегії поведінки, способи мислення або ставлення на підставі рефлексивних висновків. Сукупність цих аспектів формує внутрішній ресурс, завдяки якому дитина поступово переходить від імпульсивних і зовнішньо керованих дій до більш усвідомленої, саморегульованої діяльності [40].

Для молодшого школяра рефлексивні здатності мають особливе значення, оскільки в цьому віці вони перебувають у стадії інтенсивного становлення. З одного боку, ці здатності ще нестійкі й значною мірою залежать від зовнішньої підтримки дорослого; з іншого – вони демонструють високу чутливість до педагогічних впливів. С. Мойсеєнко стверджує, що освітнє середовище може або стимулювати розвиток рефлексивних здатностей, створюючи ситуації осмислення досвіду, або, навпаки, гальмувати його, обмежуючись лише зовнішнім контролем і оцінюванням. У такій перспективі рефлексивні здатності постають не як «вроджений дар», а як потенціал, що реалізується через цілеспрямовану педагогічну взаємодію і поступово переходить у рефлексивність як стійку особистісну характеристику [225].

І. Хозраткулова, здійснюючи розгляд рефлексії як психолого-педагогічного феномену наголошує не лише на рівні загального визначення, а й у структурному вимірі, що дозволяє виявити внутрішню організацію рефлексивних процесів і пояснити механізми їх розвивального впливу на особистість дитини [424]. У сучасній науковій традиції рефлексія постає як складне багатокомпонентне утворення, у межах якого взаємодіють когнітивні, емоційно-ціннісні та поведінково-регулятивні складові. Такий структурний підхід є методологічно продуктивним, оскільки дає змогу поєднати психологічний аналіз внутрішніх процесів із педагогічним осмисленням умов і засобів їх формування у навчальній діяльності молодшого школяра [424; 194, с. 135; 252, с. 360; 140, с. 147].

Когнітивний компонент рефлексії пов'язаний передусім з усвідомленням власних дій, знань і способів мислення. Він забезпечує здатність дитини відновлювати логіку виконаної діяльності, аналізувати послідовність кроків, виділяти використані стратегії та співвідносити їх із результатом. У когнітивному вимірі рефлексія виконує функцію «пізнання пізнання», де мислення стає об'єктом аналізу, що створює передумови для його вдосконалення (Н. Пеньковська). Для молодшого школяра це означає поступовий перехід від безпосереднього виконання завдань за зразком до усвідомлення того, як і чому він діє саме так. Даним компонентом закладаються основи метакогнітивних умінь, які в подальшому визначатимуть здатність дитини до самостійного навчання і контролю власної пізнавальної діяльності [273].

Емоційно-ціннісний компонент рефлексії відображає осмислення переживань, ставлення дитини до себе, до результатів власної діяльності та до навчання загалом. Рефлексія, таким чином, не обмежується фіксацією емоційного стану, а передбачає його інтерпретацію: дитина починає розуміти, чому певна діяльність викликає радість, тривогу, задоволення чи розчарування, і яке значення ці переживання мають для неї особисто. Через емоційно-ціннісну рефлексію формується ставлення до успіху і невдачі, розвивається адекватна самооцінка, поступово вибудовується внутрішня мотивація до навчання. У молодшому шкільному віці даний компонент має особливу вагу, оскільки емоційне переживання часто передре усвідомленому аналізу і виступає «точкою входу» у рефлексивний процес (І. Меєчко) [143, с. 144].

Поведінково-регулятивний компонент рефлексії пов'язаний із самоконтролем, корекцією дій і прийняттям рішень на основі рефлексивних висновків. Він забезпечує перехід від осмислення досвіду до його практичного використання: дитина не лише розуміє, що і чому відбулося, а й здатна змінити свою поведінку, обрати інший спосіб дії, спланувати наступні кроки. У цьому компоненті рефлексія виконує регулятивну функцію, стаючи внутрішнім механізмом управління діяльністю. Для молодшого школяра формування поведінково-регулятивної складової означає поступове зменшення залежності

від зовнішнього контролю дорослого і становлення елементів внутрішньої саморегуляції, що є важливим показником особистісного зростання (Н. Михальченко, О. Трофимчук) [207].

Принципово важливим є те, що зазначені компоненти рефлексії не існують ізольовано, а перебувають у стані постійної взаємозумовленості, утворюючи цілісну систему. Когнітивне осмислення дій неможливе без емоційного ставлення до їх результатів; емоційні переживання, своєю чергою, потребують пізнавального пояснення і регулятивного «виходу» у формі зміни поведінки. Поведінково-регулятивні рішення спираються як на аналіз досвіду, так і на його ціннісну інтерпретацію. Така системність забезпечує розвивальний потенціал рефлексії, не лише структурує досвід, а інтегрує різні сторони психічного життя дитини в єдину особистісну організацію.

Для наочності й аналітичної чіткості структуру рефлексії як психолого-педагогічного феномену узагальнимо вищезазначене у вигляді таблиці (Таб. 2.1.1.).

Таблиця 2.1.1.

Структура рефлексії як психолого-педагогічного феномену

<i>Компонент рефлексії</i>	<i>Змістова характеристика</i>	<i>Психолого-педагогічне значення для молодшого школяра</i>
<i>Когнітивний</i>	Усвідомлення власних дій, знань, способів мислення; аналіз перебігу та результатів діяльності	Формування метакогнітивних умінь; розвиток здатності осмислювати навчальні дії та помилки
<i>Емоційно-ціннісний</i>	Осмислення переживань, ставлення до себе, до успіхів і невдач, до навчання	Формування адекватної самооцінки; розвиток внутрішньої мотивації та позитивного ставлення до навчальної діяльності
<i>Поведінково-регулятивний</i>	Самоконтроль, корекція дій, прийняття рішень на основі рефлексивних висновків	Розвиток саморегуляції; зменшення залежності від зовнішнього контролю; становлення суб'єктної позиції дитини

Системний (інтегративний)	Взаємозумовленість когнітивних, емоційних і регулятивних процесів	Забезпечення цілісного особистісного розвитку та інтеграції навчального досвіду
------------------------------	---	--

Загалом, структурний аналіз рефлексії дозволяє розглядати її як цілісну психолого-педагогічну систему, у якій поєднуються пізнавальні, емоційно-ціннісні та регулятивні процеси. Інтегрована структура зумовлює можливість використання рефлексії як потужного механізму особистісного розвитку молодшого школяра і водночас створює теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу педагогічних умов її цілеспрямованого формування у процесі підготовки майбутніх учителів.

О. Шиловська зазначає, що функціональний аналіз рефлексії у розвитку особистості дитини дозволяє розкрити її не лише як внутрішній психічний процес, а як системоутворювальний механізм, що забезпечує цілісність і спрямованість особистісного становлення в умовах навчальної діяльності. У психолого-педагогічному вимірі рефлексія виконує низку взаємопов'язаних функцій, кожна з яких виявляється у специфічних аспектах розвитку молодшого школяра, але водночас не існує ізольовано від інших. Сукупність функцій перетворює рефлексію на внутрішній ресурс дитини, що опосередковує її пізнавальний, емоційний, поведінковий і соціальний розвиток [443].

Пізнавальна функція рефлексії, за В. Мартиненко, полягає в осмисленні навчального досвіду та власної пізнавальної діяльності. Завдяки рефлексії дитина починає усвідомлювати не лише зміст засвоєваних знань, а й способи їх отримання, логіку виконання завдань, причини успіхів і труднощів [140, с. 148]. У навчальній діяльності пізнавальна функція означає поступовий перехід від репродуктивного виконання дій до їх осмисленого відтворення й модифікації. Рефлексивний аналіз допомагає молодшому школяреві виділяти суттєві елементи навчальної задачі, співвідносити вимоги із власними можливостями, робити узагальнення та переносити засвоєні способи дії в нові ситуації [176, с. 142].

Регулятивна функція рефлексії виявляється у забезпеченні самоконтролю та саморегуляції діяльності. Осмислюючи власні дії й результати, дитина отримує можливість коригувати свою поведінку, планувати наступні кроки та контролювати виконання поставлених завдань. У молодшому шкільному віці ця функція має особливе значення, оскільки саме в цей період відбувається поступовий перехід від зовнішнього контролю з боку дорослого до елементів внутрішнього контролю. Рефлексія виступає механізмом, який дозволяє дитині співвіднести вимоги навчальної ситуації з власними намірами й ресурсами, приймати рішення щодо способів дії та відповідати за їх реалізацію. Регулятивний потенціал рефлексії є основою формування саморегуляції як складної особистісної здатності, що забезпечує керованість навчальної та позанавчальної діяльності (А. Предик) [290].

Ціннісно-смилова функція рефлексії пов'язана з формуванням ставлення дитини до себе, до навчання та до власних досягнень. Через рефлексивне осмислення досвіду дитина надає йому особистісного значення, визначає, що для неї є важливим, бажаним або неприйнятним. Рефлексія сприяє формуванню адекватної самооцінки, усвідомленню власних сильних сторін і зон розвитку, прийняттю успіхів і невдач як складників особистісного зростання. Для молодшого школяра ціннісно-смилова рефлексія відіграє роль внутрішнього «компаса», який допомагає орієнтуватися у навчальних вимогах і поступово формувати позитивне ставлення до навчальної діяльності як до простору самореалізації, а не лише як до джерела зовнішніх оцінок (Л. Шульга, В. Гончарова) [448, с. 93].

Соціально-комунікативна функція рефлексії, за Л. Степаненко, проявляється у здатності дитини осмислювати взаємодію з однолітками та дорослими, розуміти позиції інших і співвідносити їх із власними діями та переживаннями. Рефлексія у даному контексті забезпечує розвиток емпатії, відповідальності та готовності до співпраці. Аналізуючи спільну діяльність, дитина поступово усвідомлює власний внесок у колективну справу, наслідки своїх дій для інших, правила і норми взаємодії. У молодшому шкільному віці, коли соціальні зв'язки інтенсивно розширюються, саме рефлексія виступає

механізмом інтеграції індивідуального досвіду у соціальний контекст, сприяючи становленню соціально компетентної поведінки [400, с. 26].

Інтегративна роль рефлексії полягає в поєднанні вищезазначених функцій в єдину систему, забезпечуючи цілісність особистісного розвитку дитини. Рефлексія не лише окремо підтримує пізнання, регуляцію, ціннісне самовизначення чи соціальну взаємодію, а й інтегрує ці виміри у внутрішньо узгоджену структуру. Завдяки рефлексії різні аспекти досвіду дитини, серед яких когнітивний, емоційний, поведінковий і соціальний, перестають існувати фрагментарно і набувають єдності. У такій інтеграції рефлексія постає як ключовий психолого-педагогічний механізм становлення цілісної особистості молодшого школяра, що здатна усвідомлювати себе, керувати власною діяльністю та відповідально взаємодіяти з навколишнім світом [149, с. 212].

О. Федій вказує на те, що особистість молодшого школяра як суб'єкту рефлексії доцільно розглядати крізь призму вікової сенситивності до становлення самосвідомості та поступового формування внутрішньої позиції дитини у новій соціальній ситуації розвитку. Молодший шкільний вік є тим етапом, коли самосвідомість набуває якісно нових рис: дитина починає не лише діяти й переживати, а й осмислювати власні дії, порівнювати себе з еталонами, узгоджувати уявлення про «я можу» з вимогами навчання і соціальної взаємодії. Сенситивність даного періоду полягає у тому, що когнітивні можливості, емоційна вразливість і соціальна відкритість молодшого школяра створюють сприятливі умови для виникнення первинних рефлексивних актів, але водночас роблять їх залежними від якості педагогічного супроводу та характеру оцінювальних впливів [410, с. 88].

Вступ дитини до школи означає зміну її соціальної позиції, вона входить у систему нормативно організованих очікувань, де діяльність має визначені правила, часові рамки, критерії результативності, а також публічний статус досягнень. У новому середовищі дитина поступово привласнює роль «учня», що передбачає не лише виконання навчальних завдань, а й прийняття соціальних вимог, зокрема дисципліни, відповідальності, співпраці, здатності діяти за інструкцією і водночас пояснювати свої кроки. Зміна позиції запускає

внутрішню роботу самовизначення: дитина починає бачити себе не тільки «в сім'ї», а й «у класі», «у навчанні», «серед однолітків», тобто у множині ролей, що потребують узгодження. Рефлексія в цьому процесі виступає психологічним механізмом переходу від зовнішньо заданих норм до внутрішньо прийнятої позиції: дитина вчиться співвідносити вимоги ситуації з власними можливостями, намірами та переживаннями [410, с. 89].

Формування образу «Я» у молодшому шкільному віці розгортається щонайменше у трьох взаємопов'язаних площинах: навчальній, соціальній та емоційній. У *навчальній площині* «Я-образ» оформлюється через досвід успіху або труднощів у виконанні завдань, усвідомлення власних сильних сторін і «зон зростання», порівняння способів дії та результатів із навчальними зразками (Л. Степаненко) [399, с. 59]. У *соціальній площині* дитина конструює уявлення про себе як учасника взаємодії: «я вмію/не вмію домовлятися», «я можу бути лідером/помічником», «мене приймають/не приймають», що природно підсилює потребу в осмисленні соціальних сигналів і власних вчинків (Л. Носко) [252, с. 356]. В *емоційній площині* образ «Я» насичується переживаннями, які супроводжують навчання та комунікацію: гордістю, тривогою, соромом, радістю, образою; саме тут рефлексія виконує гуманізуючу функцію, оскільки дає дитині шанс зрозуміти власні емоції, назвати їх і поступово навчитися керувати ними, не руйнуючи самоцінності (В. Легін) [128]. Важливо, що зазначені площини не існують відокремлено, оскільки навчальний успіх має соціальні й емоційні наслідки; соціальне прийняття впливає на навчальну мотивацію; емоційний фон може підсилювати або блокувати пізнавальні зусилля. У такій системі координат рефлексія постає як інтегратор досвіду, який дозволяє дитині зв'язувати події навчання з переживаннями та соціальними відносинами у відносно цілісний наратив «хто я є як учень і як людина» [186, с. 138].

Окремого теоретичного акценту потребує вплив оцінювання та зворотного зв'язку на зародження рефлексивних процесів. Як зазначає А. Куріцина, оцінка в початковій школі є не просто фіксацією результату; вона стає для дитини потужним соціально-психологічним сигналом, через який

дитина інтерпретує власну компетентність і значущість у новій ролі. А тому зворотний зв'язок виступає одним із головних «тригерів» рефлексії: він спонукає дитину ставити запитання до власних дій («що я зробив правильно», «де помилився», «що потрібно змінити»), а також до власного ставлення («чому мені прикро/радісно», «що це говорить про мене»). Якість цього механізму залежить від того, чи є зворотний зв'язок розвитковим; чи він фокусується на способі дії й прогресі, чи редукує досвід до «ярлика» успішності або неуспішності. Розвиткове оцінювання підтримує становлення рефлексивної суб'єктності, оскільки допомагає дитині бачити причинно-наслідкові зв'язки між зусиллям, стратегією і результатом, а також зберігати гідність у ситуації труднощів; натомість оцінювання, що акцентує лише на підсумковому балансу «добре/погано», може формувати зовнішню залежність і страх помилки, звужуючи рефлексію до емоційної реакції без конструктивного аналізу. У цьому контексті молодший школяр як суб'єкт рефлексії постає не як «готовий рефлексант», а як особистість у становленні, чия здатність осмислювати себе й власний досвід розгортається на перетині вікових можливостей, соціальної ситуації школи та педагогічно вивіреної культури зворотного зв'язку [123; 119, с. 164; 184, с. 158].

Специфіка становлення рефлексії у молодшому шкільному віці визначається поєднанням вікових можливостей дитини, нової соціальної ситуації розвитку та характеру педагогічного впливу, в межах якого рефлексивні процеси набувають поступово ускладненого й внутрішньо організованого характеру. На початкових етапах шкільного навчання рефлексія ще не виступає автономною внутрішньою діяльністю дитини; вона має переважно ситуативний характер, активізується у відповідь на конкретні події навчання або взаємодії й значною мірою залежить від зовнішніх стимулів. Початкові форми рефлексії пов'язані з безпосереднім переживанням успіху чи невдачі, зауваженням учителя, реакцією однолітків і ще не супроводжуються розгорнутим аналізом причин і наслідків власних дій. У цьому віці рефлексія часто виникає як емоційно забарвлена реакція, що лише окреслює можливість подальшого осмислення досвіду [248, с. 197].

Так за Н. Никончук, характерною ознакою ранніх рефлексивних проявів є їх зовнішня зумовленість та опора на дорослого як носія критеріїв оцінювання і смислових орієнтирів. Учитель у початковій школі виступає не лише джерелом знань, а й «дзеркалом», через яке дитина починає бачити й інтерпретувати власні дії. Оскільки саме дорослий допомагає дитині вербалізувати переживання, назвати помилки, окреслити досягнення, тим самим структуруючи рефлексивний досвід. У фазі становлення рефлексії дитина ще не здатна самостійно підтримувати рефлексивний процес; він запускається, підтримується і спрямовується ззовні, що відповідає віковим особливостям когнітивного та емоційного розвитку молодшого школяра [248, с. 97].

У процесі навчання відбувається поступовий перехід від зовнішньої оцінки до внутрішнього аналізу, який є ключовою лінією розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці. Спочатку дитина орієнтується передусім на оцінні судження дорослого, сприймаючи їх як безумовний показник власної успішності. Однак за умови систематичного залучення до аналізу способів дії, обговорення результатів і причин труднощів, зовнішня оцінка починає виконувати опосередковувальну функцію, оскільки стає підставою для внутрішнього запитування до себе. Дитина поступово вчиться ставити запитання «що саме я зробив», «чому так вийшло», «що я можу змінити», і саме ці внутрішні запитання свідчать про зародження власне рефлексивного аналізу. Такий перехід не є одномоментним; він розгортається як тривалий процес інтеріоризації зовнішніх критеріїв і способів аналізу, що з часом стають внутрішніми регуляторами діяльності [248, с. 99; 163, с. 185].

М. Максимов зазначає, що важливою характеристикою розвитку рефлексії у молодших школярів є її нерівномірність та індивідуальна варіативність. Діти одного віку можуть істотно відрізнитися за глибиною, стійкістю та усвідомленістю рефлексивних проявів, що зумовлюється як індивідуально-психологічними особливостями (темп розвитку, емоційна чутливість, рівень мовленнєвого розвитку), так і соціально-педагогічними чинниками (стиль взаємодії вчителя, характер оцінювання, підтримка з боку сім'ї). У одних дітей рефлексія швидше набуває когнітивного забарвлення і

пов'язується з аналізом навчальних дій, у інших тривалий час залишається переважно емоційною і ситуативною. Усвідомлення такої варіативності має принципове значення для педагогіки, оскільки унеможливорює стандартизований підхід до «формування рефлексії» і вимагає чутливості до індивідуальних траєкторій розвитку [137, с. 14].

Особливої уваги, на думку О. Андрющенко, заслуговує роль рефлексії як умови формування адекватної самооцінки молодшого школяра. Самооцінка у цьому віці ще значною мірою залежить від зовнішніх оцінок і соціальних порівнянь, що робить її вразливою до крайнощів, тобто заниження або завищення. Рефлексія виступає механізмом, який дозволяє дитині перейти від глобальних і часто емоційно забарвлених суджень про себе («я хороший», «я поганий») до більш диференційованого й обґрунтованого бачення власних можливостей. Через рефлексивний аналіз конкретних дій, зусиль і результатів дитина починає усвідомлювати, що успіх і невдача мають причини, які можуть бути змінені, а отже не визначають цінність особистості в цілому [10, с. 201].

Психолого-педагогічні механізми розвитку рефлексії молодшого школяра Н. Пеньковська розглядає як систему взаємопов'язаних внутрішніх і зовнішніх чинників, які забезпечують перехід від ситуативних форм самосвідомості до більш усвідомленого й відносно стабільного рефлексивного ставлення дитини до власного досвіду. У такому процесі рефлексія не виникає спонтанно, а формується внаслідок включення дитини в спеціально організовані освітні ситуації, що активізують самопізнання, оцінювання і регуляцію власної діяльності [273, с. 84].

На думку дослідниці, одним із базових психологічних механізмів запуску рефлексії у молодшому шкільному віці є самооцінка, яка виступає внутрішнім індикатором співвідношення між очікуваннями, зусиллями та результатами діяльності. Самооцінка спонукає дитину звертатися до аналізу власних дій тоді, коли виникає розбіжність між бажаним і досягнутим або коли результати діяльності потребують пояснення. У початковій школі самооцінка ще значною мірою опосередковується зовнішнім оцінюванням, проте саме через її поступову інтеріоризацію формується здатність дитини самостійно оцінювати

власні досягнення і труднощі. Рефлексія в цьому контексті виконує функцію «пояснювального механізму»: вона дозволяє дитині не лише емоційно реагувати на успіх чи невдачу, а й осмислювати їх причини, що є передумовою для конструктивного ставлення до власних результатів [273, с. 85].

М. Роганова також зазначає, що важливим механізмом розвитку рефлексії є децентрація та здатність бачити себе з позиції іншого, яка поступово формується в процесі соціальної взаємодії. Децентрація передбачає вихід за межі суто суб'єктивного бачення ситуації і здатність враховувати точки зору, очікування та оцінки інших людей. Для молодшого школяра це означає можливість подивитися на власні дії «очима вчителя», «очима однокласника», що значно розширює простір рефлексивного аналізу. Завдяки децентрації дитина починає розуміти соціальні наслідки власної поведінки, усвідомлювати правила і норми взаємодії, а також співвідносити власні наміри з реакціями оточення. У педагогічному плані це відкриває можливості для розвитку рефлексії через діалог, групову роботу, обговорення спільних результатів, де різні позиції стають ресурсом для внутрішнього аналізу [342].

Не менш значущим механізмом розвитку рефлексивного мислення є осмислення успіхів і труднощів як змістовного матеріалу для внутрішньої роботи. У молодшому шкільному віці успіх і невдача часто сприймаються емоційно й узагальнено, однак саме рефлексія дозволяє перетворити ці переживання на джерело розвитку. Аналіз успіху допомагає дитині усвідомити ефективні стратегії дії, власні сильні сторони та ресурси, тоді як осмислення труднощів сприяє виявленню причин помилок і пошуку альтернативних способів виконання завдань. За умов педагогічної підтримки труднощі перестають сприйматися як загроза самоцінності і починають виконувати функцію навчального виклику [239, с. 114].

Розвиток рефлексії тісно пов'язаний із формуванням відповідальності та суб'єктності дитини. Через рефлексивний аналіз власних дій і їх наслідків дитина поступово усвідомлює себе не лише виконавцем вимог дорослого, а й активним учасником навчального процесу, здатним впливати на його перебіг. Відповідальність, таким чином, постає як внутрішньо прийнята готовність

відповідати за власні рішення, а не як зовнішньо нав'язаний обов'язок. Рефлексія сприяє становленню суб'єктності, оскільки дозволяє дитині бачити зв'язок між зусиллям і результатом, між вибором способу дії і його наслідками, між особистими намірами і соціальними очікуваннями [239, с. 115].

Як бачимо, психолого-педагогічні механізми розвитку рефлексії молодшого школяра утворюють цілісну систему, у якій самооцінка, децентрація, осмислення досвіду та формування відповідальності взаємодіють і взаємно підсилюють одне одного. В межах зазначеної системи рефлексія переходить від фрагментарних, зовнішньо зумовлених проявів до внутрішнього механізму саморозвитку, що закладає підґрунтя для подальшого формування рефлексивної культури особистості у процесі навчання.

Варто також зазначити, що освітнє середовище початкової школи виступає не лише фоном для навчальної діяльності, а активним чинником формування рефлексії молодшого школяра, оскільки саме в ньому поєднуються змістові, організаційні та комунікативні умови, що визначають характер осмислення дитиною власного досвіду. У психолого-педагогічному вимірі освітнє середовище розглядається як цілісна система взаємодій, норм і практик, які або відкривають простір для рефлексивного аналізу, або, навпаки, звужують його до формального виконання вимог. У цьому контексті рефлексія не може бути редукована до індивідуальної внутрішньої здатності дитини; вона формується у взаємодії з середовищем, яке задає смислові орієнтири, мову осмислення та способи зворотного зв'язку [452, с. 364].

Навчальна діяльність у початковій школі є провідним простором, у межах якого відбувається первинне структурування рефлексивного досвіду дитини. Саме в навчальній діяльності з'являються чітко окреслені цілі, завдання, критерії успіху і можливість порівняння очікуваного та досягнутого результату. За таких умов рефлексія постає як необхідний елемент осмислення навчального процесу: дитина отримує підстави для аналізу не лише результату, а й способу дії, зусиль, труднощів і власних переживань. Якщо навчальна діяльність організована таким чином, що передбачає обговорення процесу виконання завдань, повернення до помилок і пошук альтернативних рішень, вона

природно стимулює рефлексивний аналіз досвіду. Натомість діяльність, зорієнтована виключно на кінцевий результат і зовнішню оцінку, обмежує рефлексію рамками емоційної реакції, не перетворюючи її на інструмент розвитку [452, с. 364; 448, с. 94].

Важливу роль у формуванні рефлексії відіграє діалогічна взаємодія та спільна діяльність, які розширюють індивідуальний досвід дитини за рахунок зіставлення різних позицій і способів бачення ситуації. У діалозі з учителем і однолітками молодший школяр отримує можливість вербалізувати власні думки і переживання, почути альтернативні інтерпретації, уточнити власні уявлення про причини успіхів і труднощів. Діалог створює умови для децентрації, оскільки змушує дитину враховувати інші точки зору і співвідносити їх із власною. Спільна діяльність, у свою чергу, надає рефлексії соціального виміру: аналіз результатів групової роботи допомагає усвідомити власний внесок, відповідальність за спільну справу та наслідки власних дій для інших [210, с. 1447].

Ю. Даниляк стверджує, що у межах освітнього середовища доцільно розрізняти індивідуальну та колективну рефлексію, кожна з яких має свої психолого-педагогічні особливості. Індивідуальна рефлексія пов'язана з внутрішнім аналізом власних дій, переживань і результатів і поступово формує здатність дитини до самостереження та саморегуляції. Колективна рефлексія, натомість, реалізується у спільному обговоренні досвіду, де особисті судження співвідносяться з груповими оцінками і нормами. Для молодшого школяра колективна рефлексія часто є доступнішою і зрозумілішою, оскільки вона спирається на зовнішнє проговорювання і підтримку інших. Водночас саме через поєднання індивідуальних і колективних форм рефлексії створюються умови для поступового переходу від зовнішньо опосередкованого аналізу до внутрішньо організованої рефлексивної діяльності [69, с. 96].

Не менш важливою умовою екологічного розвитку рефлексії в освітньому середовищі, відповідно до твердження В. Легіна, є педагогічна підтримка, що ґрунтується на гуманістичних засадах взаємодії з дитиною. Педагогічна підтримка передбачає не директивне нав'язування оцінок і

висновків, а створення безпечного простору для осмислення досвіду, де помилка розглядається як ресурс навчання, а не як загроза самоцінності. У такому середовищі рефлексія не пов'язується зі страхом осуду, а набуває характеру дослідницького ставлення до власних дій. Педагог, який виконує функцію фасилітатора рефлексії, допомагає дитині ставити запитання до власного досвіду, підтримує вербалізацію думок і переживань, але водночас залишає простір для самостійних висновків. Така педагогічна позиція забезпечує екологічність розвитку рефлексії, коли внутрішній світ дитини не підміняється зовнішніми інтерпретаціями, а поступово вибудовується як автономна і цілісна система саморозуміння [128, с. 76; 164, с. 65].

Важливо також зазначити, що аналіз розвитку рефлексії у молодшому шкільному віці потребує не лише окреслення її розвивального потенціалу, а й усвідомлення меж і ризиків, що супроводжують цей процес у разі педагогічно невиваженого впливу. Рефлексія, будучи тонким механізмом внутрішньої роботи особистості, може виконувати як конструктивну, так і деструктивну функцію залежно від того, у яких умовах, у якій формі та з якою інтенсивністю вона актуалізується в освітньому середовищі. Відповідно в межах психолого-педагогічного аналізу принциповим є розмежування продуктивних і ризикогенних форм рефлексії та визначення педагогічних запобіжників, що забезпечують її екологічний розвиток.

Одним із ключових теоретичних завдань є розмежування продуктивної рефлексії та деструктивного самозосередження. Продуктивна рефлексія спрямована на осмислення досвіду з метою його подальшого використання: вона допомагає дитині зрозуміти причини власних дій, побачити альтернативні способи розв'язання завдань, зробити узагальнення та намітити шляхи зростання. Натомість деструктивне самозосередження характеризується зацикленням на негативних переживаннях, повторюваним поверненням до помилок без їх конструктивного аналізу, глобальними й недиференційованими судженнями про себе («я не здатний», «у мене ніколи не вийде»). У молодшому шкільному віці, де емоційна сфера ще недостатньо стабілізована, ризик такого зсуву особливо високий, якщо рефлексія не супроводжується підтримкою,

смісловим проясненням і позитивною перспективою розвитку. За цих умов рефлексія перестає бути інструментом саморозвитку і починає виконувати функцію внутрішнього тиску, що блокує ініціативу та пізнавальну активність [201, с. 134].

Тісно з цим пов'язаний ризик формування підвищеної тривожності за умов надмірного або некоректного оцінювання. Часте акцентування уваги на помилках, порівняння з іншими, домінування зовнішніх оцінок над аналізом процесу діяльності можуть призвести до того, що рефлексія в дитини асоціюватиметься не з розумінням і розвитком, а зі страхом осуду та втрати позитивного образу «Я». У такій ситуації дитина починає уникати рефлексивних запитань, оскільки вони викликають напруження, або ж, навпаки, занурюється у тривожне самоспостереження без можливості конструктивного виходу. Для молодшого школяра це особливо небезпечно, адже саме в цьому віці закладаються основи ставлення до навчання і до себе як до суб'єкта діяльності. Тривожність, пов'язана з оцінюванням, може суттєво звужити рефлексивний простір, підміняючи осмислення досвіду захисними реакціями, як наприклад униканням, конформністю або залежністю від зовнішніх підказок [212, с. 112; 214, с. 45].

У зазначеному контексті особливої ваги набуває принцип вікової та психологічної доцільності у педагогічному впливі. Рефлексія молодшого школяра не може і не повинна відтворювати форми рефлексії, характерні для підліткового чи дорослого віку. Надмірна інтелектуалізація, вимога глибокого самоаналізу або абстрактних узагальнень не відповідають віковим можливостям дитини і можуть призвести до формального або емоційно перевантаженого виконання рефлексивних завдань. Педагогічно доцільна рефлексія у початковій школі має бути конкретною, опертою на досвід діяльності, емоційно підтриманою і спрямованою на пошук ресурсів, а не на фіксацію дефіцитів. Дотримання цього принципу дозволяє зберегти баланс між стимулюванням внутрішньої роботи дитини та захистом її психологічного благополуччя [162, с. 46].

Так А. Куріцина зазначає, що вирішальним чинником мінімізації зазначених ризиків є гуманістичний підхід у роботі з рефлексією дитини, який передбачає визнання її безумовної цінності незалежно від результатів діяльності. У гуманістичній парадигмі рефлексія розглядається не як інструмент контролю або оцінювання, а як спосіб підтримки саморозуміння й самоприйняття [123]. Такий підхід орієнтує педагога на створення безпечного простору, де дитина може відкрито говорити про труднощі, не побоюючись негативних ярликів, і де помилка інтерпретується як природний етап навчання. Тому в умовах гуманістично організованої взаємодії рефлексія зберігає свій розвивальний характер і не перетворюється на джерело внутрішнього конфлікту [185, с. 213].

Загалом здійснений теоретичний аналіз дозволяє нам узагальнити уявлення про рефлексію молодшого школяра як складний, багатовимірний психолого-педагогічний феномен, що розгортається на перетині когнітивних, емоційно-ціннісних і поведінково-регулятивних процесів. Рефлексія постає не як епізодичний акт самоаналізу, а як процесуально організований механізм осмислення власного досвіду, який формується у специфічних умовах початкової школи та зазнає суттєвих вікових трансформацій. У молодшому шкільному віці вона має ситуативний і зовнішньо опосередкований характер, однак саме в цей період закладаються передумови для переходу від реактивних форм переживання навчальних подій до усвідомленого аналізу дій, результатів і власних можливостей. Така динаміка засвідчує, що рефлексія є сенситивною до педагогічних впливів і тісно пов'язана з розвитком самосвідомості, самооцінки та внутрішньої позиції дитини.

Узагальнюючи теоретичні положення маємо підстави розглядати рефлексію як базовий психолого-педагогічний механізм розвитку особистості дитини, який забезпечує інтеграцію різних аспектів її досвіду в цілісну систему саморозуміння. Через рефлексію навчальна діяльність набуває для молодшого школяра особистісного смислу: знання перестають бути зовнішнім змістом і перетворюються на інструмент самозміни; успіхи й труднощі – на джерело пізнання власних ресурсів і обмежень; соціальна взаємодія перетворюється на

простір усвідомлення себе серед інших. У цьому контексті рефлексія виконує інтегративну функцію, поєднуючи пізнавальні досягнення з емоційним переживанням і регуляцією поведінки, що є необхідною умовою становлення цілісної, психологічно стійкої особистості.

Разом із тим теоретичний аналіз засвідчує, що розвиток рефлексії не є автоматичним наслідком вікового зростання або самого факту навчання у школі. Він потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу, який враховує вікові можливості дитини, індивідуальну варіативність розвитку та потенційні ризики надмірного або некоректного оцінювання. Педагогічно вивіреним супровід передбачає створення такого освітнього середовища, у якому рефлексія актуалізується як ресурс осмислення досвіду, а не як джерело тривоги чи самозвинувачення. Йдеться про систематичну підтримку процесів самостереження, аналізу та самокорекції через навчальну діяльність, діалогічну взаємодію, розвитковий зворотний зв'язок і гуманістичну культуру ставлення до помилки. За таких умов рефлексія поступово переходить від зовнішньо зумовлених форм до внутрішнього механізму саморегуляції та відповідальності.

Отримані теоретичні висновки створюють логічне підґрунтя для подальшого аналізу проблеми підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії в учнів. Якщо рефлексія розглядається як ключовий механізм особистісного розвитку молодшого школяра, то професійна діяльність учителя набуває нового виміру: педагог має бути не лише транслятором знань, а й фасилітатором рефлексивних процесів дитини. Це, у свою чергу, актуалізує питання сформованості у майбутніх учителів відповідних професійних уявлень, ціннісних орієнтацій і методичних умінь, що дозволяють екологічно підтримувати рефлексію в освітньому процесі.

2.2. Проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії у науковому дискурсі сучасної професійної педагогіки

У сучасних умовах трансформації системи освіти, зумовленої суспільними, культурними й ціннісними змінами, проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів набуває особливої наукової й соціальної значущості. Початкова школа дедалі виразніше розглядається не лише як перший інституційний етап здобуття освіти, а як фундаментальний простір становлення особистості дитини, формування її навчальної автономії, ціннісних орієнтацій, здатності до усвідомленого пізнання та саморозвитку. У цьому контексті роль учителя початкових класів істотно розширюється, постає не тільки носієм педагогічних знань і методик, а й суб'єктом цілеспрямованого розвитку внутрішнього світу дитини, її мислення, самосвідомості та рефлексивних здатностей.

Однією з ключових психолого-педагогічних категорій, що визначає якість сучасного освітнього процесу, є рефлексія, яка в науковому дискурсі розглядається як базовий механізм усвідомлення суб'єктом власної діяльності, її результатів, мотивів і способів дії. Для молодшого школяра рефлексія виступає важливим чинником формування уміння вчитися, розвитку навчальної самостійності, відповідальності та внутрішньої позиції учня. Водночас розвиток рефлексії дитини не є спонтанним процесом і потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу, що, своєю чергою, актуалізує проблему спеціальної підготовки вчителя початкових класів до реалізації цього завдання у професійній діяльності [230, с. 220].

Науковий дискурс сучасної професійної педагогіки демонструє зростаючий інтерес до проблеми рефлексії як особистісно-професійного феномена, однак переважно зосереджується на її значенні для розвитку самого педагога. Рефлексія осмислюється як умова професійного самовдосконалення, саморегуляції, педагогічної майстерності та відповідальності вчителя за

результати власної діяльності. Водночас питання підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії у здобувачів початкової освіти лише поступово входить у поле наукового аналізу й досі не набуло чіткої теоретико-методичної визначеності, що зумовлює необхідність ґрунтовного осмислення того, як зазначена проблема репрезентована у сучасних педагогічних дослідженнях, які підходи, концепти та методологічні орієнтири домінують у її розв'язанні, а також які аспекти залишаються недостатньо опрацьованими.

У сучасному науковому дискурсі професійної педагогіки проблема підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів початкових класів, розглядається як одна з ключових у контексті модернізації вищої педагогічної освіти, упровадження ідей НУШ та переорієнтації освітнього процесу на розвиток особистості дитини й педагога як суб'єктів взаємодії. Аналіз корпусу досліджень останніх років, дає нам змогу констатувати, що підготовка майбутнього вчителя початкових класів у більшості випадків осмислюється як цілісний, системно організований і педагогічно спроектований процес, спрямований на формування професійної готовності до багатовимірної діяльності в умовах сучасної школи.

У працях О. Петренко та І. Петренко професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи в НУШ трактується як складна інтегративна система, що забезпечує формування виховної компетентності, педагогічного мислення, емоційного інтелекту, ціннісних орієнтацій і здатності до аналізу та прогнозування педагогічної взаємодії. Автори підкреслюють, що сучасний учитель початкової школи має бути не лише транслятором знань, а й активним організатором освітньо-виховного середовища, здатним до відповідального осмислення результатів власної діяльності та її постійного вдосконалення [274, с. 28]. Подібні ідеї простежуються й у дослідженнях Н. Гребі, де підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти розглядається крізь призму формування цілісної готовності, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивно-оцінний компоненти. Рефлексія в таких моделях постає як

необхідна умова усвідомлення педагогом власних дій, прийняття професійних рішень і корекції освітнього процесу відповідно до потреб кожної дитини [60].

У дисертаційних працях М. Нестеренко, С. Литвиненко, Т. Бріцкан, Л. Байдюк, С. Сидорів підготовка майбутніх учителів початкових класів описується через різні аспекти професійної готовності, до організації навчально-виховного процесу, професійної мобільності, самоосвітньої діяльності, проєктування уроку та освітнього середовища. Для зазначених досліджень характерним є використання структурно-компонентного підходу, у межах якого професійна готовність розкривається як інтегративне утворення з чітко визначеними компонентами, критеріями та рівнями сформованості. У цьому контексті рефлексія здебільшого включається як складова особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя, що забезпечує його здатність до саморегуляції, самооцінювання та професійного самовдосконалення [247; 129; 41; 18; 357].

Особливу увагу в сучасних дослідженнях приділено проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності та безперервного професійного розвитку. У працях Л. Себало педагогічна рефлексія розглядається як провідний механізм самоосвіти майбутнього вчителя, що активізується в процесі педагогічної практики, ситуативного аналізу власних дій, ведення портфоліо та участі в рефлексивних обговореннях. Авторка акцентує увагу на значущості ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії як умов формування здатності студента до усвідомлення власного професійного зростання [354]. Аналогічні підходи простежуються й у дослідженнях, присвячених професійній мобільності та саморозвитку майбутніх педагогів, де рефлексія інтерпретується як внутрішній регулятор професійної поведінки й чинник адаптації до змінних освітніх умов [83; 139].

Згалом, у сучасному науковому дискурсі рефлексія досить ґрунтовно представлена як професійно значуща якість самого вчителя початкових класів. Вона розглядається як системоутворювальний механізм професійної діяльності, що забезпечує осмислення педагогічного досвіду, корекцію власних дій,

прогнозування результатів навчально-виховного процесу та відповідальність за них. Це знаходить відображення і в нормативних документах, зокрема у професійному стандарті вчителя початкових класів, де рефлексивні вміння пов'язуються з автономією, відповідальністю та здатністю до професійного саморозвитку.

Оскільки упродовж останніх десятиліть професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів утвердилася як самостійний і пріоритетний предмет наукового аналізу в сучасній педагогіці вищої школи, що зумовлено не лише трансформаціями освітньої політики та змінами соціального запиту до початкової школи, а й глибинними зрушеннями у розумінні самої сутності педагогічної професії, її ціннісних засад і функціонального призначення. У науковому дискурсі поступово відбувається переосмислення підготовки вчителя початкових класів як процесу, спрямованого не стільки на засвоєння нормативно визначеного обсягу знань і методик, скільки на формування цілісної професійної особистості, здатної до усвідомленої, відповідальної та рефлексивної педагогічної діяльності [301, с. 253].

Еволюція наукових уявлень про професійну підготовку вчителя початкових класів тісно пов'язана з переходом від знаннєвої до компетентнісної парадигми освіти. У межах традиційної знаннєвої моделі підготовка майбутнього педагога зосереджувалася переважно на оволодінні системою предметних знань, дидактичних прийомів і методичних алгоритмів, що мали забезпечити відтворення навчального змісту та дотримання встановлених стандартів навчання. Учитель у такій парадигмі розглядався насамперед як носій і транслятор соціально значущого знання, а ефективність його професійної діяльності оцінювалася через ступінь відповідності навчальних результатів заданим програмовим вимогам [406, с. 291].

Поступово, у відповідь на ускладнення освітніх процесів, зростання ролі особистісного чинника в навчанні та необхідність підготовки учнів до життя в умовах невизначеності й динамічних змін, у педагогічній науці утверджується компетентнісний підхід. У цьому контексті професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів починає осмислюватися як процес формування

здатності діяти, а саме: інтегрувати знання, уміння, ціннісні орієнтації та особистісні якості у конкретних педагогічних ситуаціях. Наукові дослідження дедалі чіткіше фіксують, що професійна компетентність учителя не зводиться до суми засвоєних знань, а виявляється у його готовності до педагогічного вибору, прийняття рішень, аналізу результатів власної діяльності та її корекції відповідно до потреб дитини [104, с. 87; 83, с. 32; 293].

Вагомий вплив на переосмислення професійної підготовки вчителя початкових класів, як уже було зазначено, справили ідеї НУШ, педагогіки партнерства та гуманістичної педагогіки, які суттєво змінили ціннісні орієнтири сучасної освіти. У межах даних концептуальних підходів дитина розглядається як активний суб'єкт освітнього процесу, носій унікального досвіду й потенціалу розвитку, а навчання як простір співпраці, діалогу та взаємної відповідальності. Відповідно, професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів набуває виразно гуманістичного спрямування, орієнтованого на формування здатності до побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії, педагогічної підтримки, емпатії та поваги до індивідуальних особливостей кожної дитини [274, с. 30].

Таким чином в науковому дискурсі відбувається поступове розширення уявлень про професійну роль учителя початкових класів. Якщо раніше він мислився передусім як організатор навчального процесу й контролер засвоєння знань, то сучасні дослідження акцентують його роль як фасилітатора навчання, наставника, тьютора й організатора розвитку особистості дитини. Учитель початкової школи дедалі частіше постає як той, хто створює умови для становлення внутрішньої позиції учня, розвитку його пізнавальної активності, самостійності, відповідальності та здатності до осмислення власних дій і результатів навчання [190, с. 143; 208, с. 1824].

Зміна професійної ролі вчителя початкових класів зумовлює і якісно нові вимоги до його підготовки у закладах вищої освіти. У наукових дослідженнях (І. Демченко, В. Андрієвська, М. Єпіхіна) наголошується, що сучасний учитель має бути здатним не лише реалізовувати навчальні програми, а й проектувати освітнє середовище, у якому дитина отримує досвід успіху, самопізнання й

саморозвитку. Така професійна позиція передбачає наявність у майбутнього педагога розвиненого педагогічного мислення, ціннісної чутливості, готовності до постійного професійного зростання та внутрішньої рефлексивної культури [70; 5; 80].

Крім того, у дискурсі професійної педагогіки (зокрема в дослідженнях, присвячених підготовці майбутнього вчителя початкових класів), чітко простежується методологічна домінанта «модельного» способу опису й проєктування професійної підготовки, тобто складні цілі підготовки операціоналізуються через структурно-функціональні або організаційно-педагогічні моделі, у межах яких визначаються блоки/етапи реалізації, критерії та рівні результативності, а також спеціально виокремлені педагогічні (організаційно-педагогічні) умови як механізми забезпечення ефективності підготовки. Так, у низці робіт модель постає не як декларативна схема, а як дослідницький інструмент упорядкування змісту й логіки професійного становлення: наприклад, у дослідженні О. Шквир, експериментальна модель підготовки характеризується цілісністю, поетапністю та динамічністю; у її структурі виокремлено блоки (цільовий, концептуальний, ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, результативний) і визначено етапи реалізації на різних освітніх рівнях, а педагогічні умови подано як необхідний «складник» моделі, що забезпечує її практичну дієвість і узгоджує підготовку з вимогами професії та логікою педагогічного дослідження. Важливо, що в цьому підході «педагогічні умови» інтерпретуються не як зовнішні обставини, а як структурна оболонка моделі/технології, через яку реально реалізуються її компоненти у підготовці майбутнього вчителя [446, с. 206].

Показово, що аналогічну логіку «модель + умови» демонструють дослідження, орієнтовані на різні аспекти професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів. Зокрема, у дослідженні І. Гребя, присвяченому підготовці до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, готовність описується через систему критеріїв і рівнів, а педагогічні умови формування готовності безпосередньо пов'язуються з мотиваційним

забезпеченням, оновленням змісту фахової підготовки та розвитком комунікативно-практичних умінь на засадах партнерської педагогіки (зокрема, із застосуванням інтерактивних технік на кшталт «World Cafe»). Тут важливо, що в структурі готовності спеціально акцентується рефлексивно-оцінний компонент як здатність до самоаналізу, самокорекції й прогнозування результатів власної діяльності, тобто рефлексія вже фігурує як професійно значущий ресурс, хоч і в логіці іншого предметного поля (інклюзія) [60].

У дослідженнях (Г. Крчаковська, К. Павелків, А. Лозенко), спрямованих на проєктувально-організаційний вимір діяльності вчителя початкової школи, моделювання також виступає ключовою методологічною процедурою. Так, формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища прямо артикулюється необхідність обґрунтування організаційно-педагогічних умов як передумови впливу на компоненти готовності; при цьому відбір умов пов'язується зі специфікою освітнього процесу в педагогічному ЗВО, особливостями початкової освіти та сутністю проєктної діяльності. Далі умови конкретизуються як умови реалізації моделі підготовки й описуються через зміст дисциплін, форми організації навчання (лекційно-практична робота, практика, самостійна й індивідуальна діяльність), а також методи (проблемне, активне/інтерактивне, проєктне навчання) і ресурси (дидактичні та інформаційні) [124; 269; 131].

Окремий, але методологічно споріднений пласт становлять роботи, у яких готовність майбутнього вчителя початкових класів розкривається через здатність до самоосвітньої діяльності та професійного саморозвитку. У дослідженні Л. Себало модель підготовки до самоосвітньої діяльності вибудовується як блокова (цільовий, змістовий, операційно-забезпечувальний, контрольний-оцінювальний блоки), а організаційно-педагогічні умови подаються «наскрізно», як такі, що охоплюють усі блоки та забезпечують суб'єктність майбутнього вчителя у навчанні, баланс теорії і практики, інтерактивність, методичне й ІКТ-забезпечення, а також моніторинг і педагогічну підтримку самостійної/самоосвітньої роботи. У цьому підході принципово важливим є акцент на плануванні, самоконтролі та самокорекції навчальної діяльності

майбутнього вчителя, тобто на механізмах, структурно близьких до рефлексивних практик [354, с. 203].

Паралельно, у дослідженні К. Стародубцевої, формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи також обґрунтовується через модель і організаційно-педагогічні умови; останні конкретизуються як стимулювання мотивації до саморозвитку, удосконалення методів організації самостійної пізнавальної діяльності, цільова орієнтація педагогічної діяльності викладачів на формування основ саморозвитку, оволодіння студентами прийомами й засобами професійного саморозвитку та створення спеціального праксеологічного середовища [398, с. 106]. Як бачимо, педагогічна підготовка інтерпретується як керована траєкторія розвитку професійної суб'єктності, що безпосередньо потребує розвинених рефлексивних умінь.

Важливим є також те, що у фокусі дослідників перебувають «конструктивні» складники професійної діяльності вчителя початкової школи, які прямо або опосередковано опираються на рефлексію як механізм професійного мислення. Показовим прикладом є дослідження М. Нестеренко, де центральним результатом підготовки визначається моделювальна (проектувально-моделювальна) компетентність і створюється модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, а також спеціально виділяються педагогічні умови реалізації цієї моделі. Навіть у поданому англomовному резюме дисертації акцентовано зв'язок між «model of future teachers' training» і «pedagogical conditions for implementing the model», що підкреслює: ефективність підготовки вбачають у цілеспрямованому конструюванні освітніх впливів, а не лише в описі бажаних компетентностей [247, с. 124].

Не менш промовисто представлений технологічний сегмент професійної підготовки. Так, у дослідженні Т. Бріцкан модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування ІКТ у професійній діяльності функціонує як «адаптивна», а її ефективність прямо пов'язується з дотриманням організаційно-педагогічних умов: оновленням змісту методичних

дисциплін і курсів за вибором, цільовою підготовкою викладачів до використання ІКТ, залученням студентів до проєктної діяльності та розв'язування ситуаційних задач із використанням ІКТ, а також створенням освітнього середовища ЗВО через упровадження цифрових засобів [41, с. 212].

Для характеристики наукових підходів до «професійної готовності» у сучасних наукових дослідженнях показовою є наявність у самих авторських корпусах (зокрема Л. Байдюк) спеціальних публікацій, присвячених або «технологічному підходу» до формування готовності майбутніх учителів початкової школи, або виокремленню «умов формування готовності» у процесі професійної підготовки, що свідчить про сталість дослідницької традиції: готовність концептуалізується як багатокomпонентний результат, а педагогічні умови як керовані змінні освітнього процесу, через які забезпечується розвиток професійно значущих якостей і компетентностей [18, с. 222].

Відповідно здійсненого аналізу актуальних досліджень, можемо констатувати, що сучасні українські дослідження професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів демонструють спільний науковий інваріант, прагнення описати підготовку як педагогічно керований процес, що має власну модельну архітектоніку та підтримується системою педагогічних/організаційно-педагогічних умов.

Крім того, сучасні освітні виклики, що визначають функціонування початкової школи, дедалі виразніше «перепрошивають» логіку професійної підготовки майбутнього вчителя, йдеться про градування від підготовки до відносно стабільних, нормативно передбачуваних умов до підготовки, зорієнтованої на роботу в контекстах різноманітності, невизначеності, підвищеної емоційної напруги та зростання відповідальності за індивідуальні освітні траєкторії дитини. У цьому дискурсі підготовка майбутнього вчителя початкових класів дедалі частіше осмислюється як багатовимірний процес, у якому компетентнісні результати поєднуються з вихованням професійної позиції, здатністю до саморегуляції та стійкою готовністю до безперервного розвитку [160, с. 1556].

Насамперед у фокусі сучасних досліджень і практико-орієнтованих розвідок перебуває підготовка до інклюзивної освіти, яка вимагає від майбутнього педагога не лише предметно-методичної обізнаності, а й сформованості гуманістичного ставлення, готовності до підтримки, співпраці та співтворчості з різними категоріями дітей. У наукових дослідженнях інклюзивна компетентність розгортається через здатність учителя виконувати розширений спектр функцій, пов'язаних із навчанням, вихованням і корекційно-розвивальною підтримкою учнів з ООП і без них, а також через активне застосування специфічних методів і технологій інклюзивного навчання; водночас підкреслюється багатоаспектність і багаторівневість такої готовності, що інтегрує психологічний, теоретичний і практичний виміри професійної зрілості педагога. Важливо, що інклюзивний вимір підготовки посилює роль педагогіки партнерства як професійної здатності організовувати спільну відповідальність і взаємодію в трикутнику «учень – учитель – батьки» та в командній взаємодії з фахівцями; у джерелах наголошується, що ефективність інклюзії безпосередньо залежить від сформованості комунікативних, організаційно-методичних, командних і підтримувальних практичних навичок майбутнього вчителя [168, с. 1427; 173, с. 692; 104, с. 67; 70, с. 13; 21, с. 13].

У межах інклюзивної підготовки виразно фіксується й те, що рефлексія не може залишатися «додатковою» якістю, оскільки набуває статусу функціонального механізму професійної надійності. Зокрема, у характеристиках готовності майбутніх учителів, які працюватимуть в умовах інклюзивної освіти, рефлексивно-оцінний компонент описується як здатність критично оцінювати власну професійну діяльність, співвідносити її з цілями, визнавати недоліки й прагнути до їх усунення, а також як внутрішня орієнтація на саморозвиток і адекватну реакцію на зміни [446, с. 311]. У свою чергу, в дослідженні Л. Височан рефлексивно-оцінний критерій пов'язується з контрольованістю дій, адекватністю оцінювання «бажаного й дійсного» та самокоригуванням помилок в інклюзивно-освітній діяльності, що ще раз

підкреслює: інклюзія методологічно «втягує» рефлексію в ядро професійної готовності [51, с. 21].

Не менш інтенсивно сучасні освітні виклики проявляються у вимозі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до виховної діяльності в НУШ. У дослідженнях, присвячених професійній підготовці вчителя до виховної роботи в НУШ (І. Гребя, Н. Шустова, С. Сидорів), виховна компетентність концептуалізується не як «додаток» до навчальної функції, а як інтегративна професійна спроможність, що охоплює знання, уміння, практичні навички та досвід проєктування ефективних напрямів виховання дітей; особливо показовим є включення до її складу вміння здійснювати аналіз і прогнозування ефективності педагогічної взаємодії учасників виховного процесу на засадах дитиноцентризму, співпраці й співтворчості, а також орієнтації на автономію й відповідальність, що підтримуються розвитком педагогічного мислення і самостійного вдосконалення організації виховного процесу [60; 449; 357]. Як бачимо, «виховний» вектор НУШ у сучасних працях прямо потребує від майбутнього педагога здатності до аналітико-прогностичних дій, які за своєю природою є рефлексивними, адже передбачають усвідомлення якості взаємодії, її корекцію та передбачення наслідків.

Наступний блок викликів пов'язаний із підготовкою до професійної мобільності, самоосвіти та безперервного професійного розвитку. На рівні сучасних досліджень, мобільність майбутнього вчителя описується як інтегративна якість особистості й діяльності, що формується не лише в межах формальної освіти, а також у процесах перепідготовки, самовиховання й творчої самореалізації, тобто має тривалу, динамічну природу. При цьому наголошується, що саме в мобільності проявляються не лише знання, а й ставлення, переконання, вольові риси, характер, сформована звичка до тривалої й напруженої праці та невтомного пошуку, що підкреслює ціннісно-вольову «підкладку» здатності діяти в умовах змін. У такій рамці професійна підготовка вчителя початкових класів постає як фундамент його конкурентоздатності й здатності до адаптації у змінних освітніх середовищах, що об'єктивно

актуалізує розвиток метакомпетентностей, передусім саморегуляції та рефлексії [21; 255; 139; 293].

У працях Л. Себало, К. Стародубцевої, М. Єпіхіної, присвячених самоосвітній діяльності майбутнього вчителя початкових класів, підкреслюється інституційна необхідність формування готовності до самоосвіти як компетентнісної складової професійного розвитку й безперервного професійного зростання педагогів. У змісті програмно-практичних документів (зокрема матеріалів щодо організації практик) дана логіка конкретизується через вимогу формувати у студента здатність до самостійного планування, організації та проведення навчально-виховної роботи, а також критичної самооцінки власної психолого-педагогічної діяльності, творчого аналізу педагогічних ситуацій і прагнення до постійного самовдосконалення. Фактично йдеться про те, що безперервний професійний розвиток у початковій освіті дедалі частіше розуміється не як зовнішня «надбудова» (курси, сертифікації), а як внутрішньо організована професійна траєкторія, де рефлексивні механізми забезпечують постановку цілей, контроль їх досягнення та корекцію діяльності [80; 354; 398].

У даному контексті місце рефлексії у системі підготовчих напрямів набуває особливої визначеності, оскільки вона поступово переходить із «психолого-педагогічної характеристики особистості» у статус наскрізного професійного механізму, який забезпечує зв'язок між інклюзивною компетентністю, виховною діяльністю в НУШ та здатністю до мобільності й самоосвіти. Показовим є й те, що в деяких джерелах педагогічна рефлексія прямо кваліфікується як ключове поняття професійного зростання вчителя початкової школи та нормативно увиразнюється в професійному стандарті, водночас професійна рефлексія описується як засіб формулювання очікуваних результатів, проектування подальшої діяльності та визначення індивідуального професійного шляху. Це дозволяє нам зробити узагальнення, що сучасні освітні виклики не просто додають нові «напрями підготовки», а переорієнтують саму логіку професійної освіти майбутнього вчителя початкових класів у бік

становлення педагогічної суб'єктності, де рефлексія виступає інструментом професійної відповідальності, якості взаємодії та розвитку дитини.

Відповідно до зазначеного у попередніх підрозділах, у сучасній психолого-педагогічній науці рефлексія посідає особливе місце як багатовимірна категорія, що поєднує у собі когнітивний, особистісний і діяльнісний виміри та водночас виконує інтегративну функцію у процесах розвитку суб'єкта. Її наукове осмислення виходить за межі вузького трактування як інтелектуальної операції й дедалі частіше розглядається як універсальний механізм усвідомлення людиною власної діяльності, внутрішніх станів, мотивів, цілей і результатів взаємодії з соціальним та освітнім середовищем. У цьому контексті рефлексія набуває статусу фундаментальної умови саморегуляції та особистісного зростання, що має принципове значення для педагогічної теорії й практики, зокрема для системи підготовки майбутнього вчителя [171, с. 1118].

Крім того, теоретичні підходи до розуміння рефлексії у психолого-педагогічній науці ґрунтуються на визнанні її ролі як механізму усвідомлення діяльності. Рефлексія забезпечує здатність суб'єкта «вийти» за межі безпосереднього виконання дій, осмислити їхні цілі, способи й наслідки, співвіднести очікуваний і реальний результат та, за потреби, скоригувати власну поведінку. Через рефлексію діяльність набуває усвідомленого характеру, трансформується з імпульсивної або стереотипної у цілеспрямовану, внутрішньо організовану й контрольовану. У педагогічному вимірі це означає, що ефективність навчальної чи професійної діяльності зумовлюється не лише наявністю знань і вмінь, а й здатністю суб'єкта аналізувати власні дії, прогнозувати їхній вплив та приймати відповідальні рішення [161, с. 562].

У наукових дослідженнях рефлексія послідовно пов'язується з процесами саморегуляції. Вона розглядається як внутрішній регулятор діяльності, що забезпечує постановку цілей, планування дій, моніторинг їх виконання та оцінювання досягнутих результатів. Саморегулятивна функція рефлексії виявляється у здатності суб'єкта усвідомлювати власні ресурси й обмеження, коригувати стратегії поведінки, підтримувати мотивацію та долати труднощі. У

педагогічному контексті діяльність учителя характеризується високим рівнем варіативності, емоційної насиченості та необхідністю оперативного реагування на непередбачувані ситуації. Відтак рефлексія стає не лише психологічним механізмом, а й професійно значущою якістю, що забезпечує стабільність і продуктивність педагогічної діяльності [174, с. 947].

Поряд із цим рефлексія у сучасних теоретичних підходах трактується як умова розвитку особистості. Вона сприяє формуванню цілісного уявлення про себе, власні можливості й цінності, забезпечує усвідомлення індивідуального досвіду та його інтеграцію в особистісну структуру. Через рефлексію людина здобуває здатність не лише діяти, а й осмислювати сенс своєї діяльності, співвідносити її з моральними, професійними та соціальними нормами. Для майбутнього вчителя така здатність є визначальною, оскільки педагогічна діяльність за своєю природою є ціннісно навантаженою та передбачає постійний вибір між альтернативними педагогічними рішеннями [104, с. 145].

Так І. Демченко зазначає, що рефлексія розглядається як важлива умова становлення суб'єктності та відповідальності в навчальній і професійній діяльності. Суб'єктність передбачає активну, усвідомлену позицію особистості, здатність бути автором власних дій і нести відповідальність за їх результати. Рефлексія забезпечує внутрішній зв'язок між дією і відповідальністю, оскільки саме через усвідомлення мотивів, цілей і наслідків діяльності суб'єкт бере на себе відповідальність за власний вибір [70, с. 8].

Особливе місце у теоретичному аналізі рефлексії посідає проблема вікових особливостей її розвитку. У дослідженні Т. Коваль та О. Шикирінської наголошується, що рефлексія не є вродженою здатністю, а формується поступово в процесі соціалізації та навчальної діяльності. Найбільш інтенсивний етап її становлення припадає на молодший шкільний вік, коли дитина переходить від дошкільних форм діяльності до систематичного навчання. Саме в цей період закладаються основи усвідомлення власних дій, уміння аналізувати успіхи й помилки, співвідносити результат із зусиллями та правилами діяльності [101].

Для молодшого школяра рефлексія тісно пов'язана з формуванням навчальної діяльності як особливого виду активності. Дитина поступово вчиться не лише виконувати навчальні завдання, а й осмислювати способи їх розв'язання, оцінювати правильність дій, усвідомлювати причини успіху чи невдачі. Водночас вікові особливості мислення молодших школярів зумовлюють специфіку рефлексивних процесів: вони мають конкретно-образний характер, значною мірою залежать від зовнішньої підтримки дорослого й потребують спеціально організованого педагогічного супроводу. А тому розвиток рефлексії у цьому віці не відбувається автоматично, а потребує цілеспрямованого включення рефлексивних елементів у навчально-виховний процес [101; 159, с. 1194].

З огляду на зазначене, у сучасній психолого-педагогічній науці рефлексія постає як складне й багатофункціональне явище, що поєднує механізми усвідомлення діяльності, саморегуляції, особистісного розвитку та становлення суб'єктності. Для системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів це має принципове значення, оскільки саме вчитель виступає ключовим посередником у розвитку рефлексії дитини молодшого шкільного віку. Від рівня його власної рефлексивної культури та розуміння вікових особливостей рефлексії учнів залежить здатність організувати навчальний процес як простір осмислення, відповідальності й поступового становлення навчальної автономії дитини, що логічно зумовлює необхідність подальшого аналізу рефлексії вже як професійно значущої якості майбутнього вчителя у структурі його педагогічної підготовки.

У дослідженнях педагогічна рефлексія вчителя початкових класів послідовно утверджується як професійно значуща категорія, що водночас описує внутрішній механізм осмислення педагогічної діяльності, виступає складником педагогічної майстерності та забезпечує якість професійних рішень у варіативних освітніх ситуаціях. Показово, що на рівні нормативного дискурсу рефлексія перестає бути лише теоретичною характеристикою й набуває статусу професійної вимоги; у дослідженні Р. Пріми та К. Десятник наголошено, що педагогічна рефлексія як механізм розвитку й удосконалення фахівця

визначається ключовим поняттям у професійному зростанні вчителів початкової школи та з 2018 року нормативно закріплена у професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». У такий спосіб рефлексія входить до ядра педагогічної майстерності не як «додаткова» особистісна риса, а як професійна спроможність забезпечувати якісне виконання діяльності через її постійне осмислення та вдосконалення [293].

У межах наукових підходів рефлексія розглядається як професійна якість і водночас як операційний інструмент розв'язання педагогічних завдань. Зокрема, Н. Шустова підкреслює, що «професійна педагогічна рефлексія» є видовим проявом ширшого поняття «професійна рефлексія», яку педагогічна література трактує як засіб формулювання очікуваних результатів, проектування подальшої діяльності та визначення індивідуального професійного шляху. Така інтерпретація є принциповою для докторського аналізу, оскільки переводить рефлексію у площину професійного самоуправління: вона забезпечує не лише оцінювання «постфактум», а й прогнозування, цілепокладання та стратегування професійного розвитку [449, с. 146].

Окремий науковий внесок у концептуалізацію педагогічної рефлексії вчителя початкових класів представлено через позицію К. Стародубцевої, яка, з урахуванням суб'єктно-діяльнісного підходу, визначає педагогічну рефлексію як інтегральне особистісне утворення, сукупність здібностей, способів і стратегій, що слугують засобом розв'язання професійно-педагогічних завдань завдяки їх усвідомленню, осмисленню й переосмисленню, а також готовності застосовувати інноваційні підходи, адекватні природі педагогічної діяльності. Важливо, що дефініція фіксує не лише «аналітичність» педагога, а його здатність трансформувати діяльність, тобто перетворювати рефлексію на джерело професійної творчості й удосконалення практик [398, с. 241].

Розгортання рефлексії як складника педагогічної майстерності у дослідженнях підтримується більш конкретизованими описами її структурних елементів. Так, В. Андрієвська визначає педагогічну рефлексію вчителя

початкових класів як складне особистісно-професійне утворення, що забезпечує відображення, аналіз і перетворення інтелектуальної, особистісної, професійно-предметної та комунікативної сфер діяльності й детермінує її ефективність; водночас рефлексія проявляється у трьох модусах, як рефлексивна діяльність, як професійна властивість (рефлексивність) і як стан (рефлексування). У цьому ж фрагменті деталізовано компонентний зріз педагогічної рефлексії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний), а рефлексивні вміння представлені як система усвідомлених дій і операцій, спрямованих на аналіз різних сфер професійної активності для розв'язання полімодальних проблемних ситуацій. Така концептуалізація суттєво поглиблює уявлення про рефлексію як про складник педагогічної майстерності: вона не обмежується самооцінюванням, а охоплює професійно значущі «об'єкти» рефлексування (комунікація, предметність, інтелектуальні й особистісні підстави діяльності), що відповідає реальній багатофакторності роботи вчителя початкових класів [70, с. 24].

Паралельно в сучасних дослідженнях педагогічна рефлексія системно «вбудовується» у структуру професійної готовності як рефлексивно-оцінний компонент. Показовою є позиція І. Гребі, де рефлексивно-оцінний компонент готовності майбутнього вчителя початкових класів (у контексті інклюзивної освіти) маркує здатність критично оцінювати власну професійну діяльність, співвідносити її з цілями, виявляти й визнавати недоліки в освітньому процесі та прагнути до їх усунення; водночас він охоплює постійне прагнення до саморозвитку й адекватне реагування на зміни. Емпірично значущим є й те, що в описі «достатнього рівня» сформованості цього компонента дослідниця фіксує типову суперечність: самооцінка наявна, однак не завжди переходить у практику усунення недоліків і мотивацію до самовдосконалення та саморозвитку [60, с. 188].

Особливо виразно у сучасних дослідженнях простежується зв'язок педагогічної рефлексії з професійним саморозвитком, мобільністю та якістю педагогічної діяльності. Так, О. Хвощевська прямо наголошує на нормативно й теоретично закріпленому статусі рефлексії як механізму професійного

зростання, а також на її ролі у формуванні очікуваних результатів і проектуванні професійного шляху [423, с. 27]. Натомість у дослідженні Л. Себало показано, що педагогічна рефлексія виступає чинником стимулювання самоосвіти майбутнього вчителя початкових класів, формує критичний погляд на власну діяльність, а в межах педагогічної практики особливе значення має ситуативна рефлексія як «мотивування» і «самооцінка», що забезпечує включеність студента в конкретну педагогічну ситуацію, її осмислення та аналіз; при цьому рефлексія допомагає співвідносити власні дії з предметною ситуацією, координувати й контролювати елементи діяльності відповідно до конкретних умов і знаходити рішення у ситуаціях, які потребують миттєвого розв'язання [354, с. 164].

Загалом, педагогічна рефлексія вчителя початкових класів постає як системна категорія, що поєднує три взаємопов'язані площини: по-перше, як професійна якість і складник педагогічної майстерності, який детермінує ефективність діяльності та її здатність до оновлення; по-друге, як рефлексивно-оцінний компонент у структурі професійної готовності, через який фіксується здатність до самоаналізу, самокорекції та відповідального співвіднесення дій із цілями; по-третє, як чинник професійного саморозвитку й мобільності, що забезпечує не тільки підвищення якості педагогічної діяльності, а й її стійкість у ситуаціях змін, інклюзивної різноманітності та практичної непередбачуваності освітнього процесу.

Варто також зазначити, що у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів рефлексивні практики поступово набувають статусу не факультативного «психологічного супроводу», а методологічно необхідного інструментарію професійного становлення, який поєднує навчальну діяльність у ЗВО з реаліями шкільного середовища та забезпечує перехід від засвоєння педагогічних знань до їх усвідомленого застосування і корекції. У цьому сенсі педагогічна практика постає як найбільш природний і водночас найбільш вимогливий простір формування рефлексивних умінь, оскільки саме вона створює ситуації реального педагогічного вибору, зіставлення очікувань із результатами та виявлення «інформаційних дефіцитів» і реального рівня

професійних умінь, що спонукає студента до осмислення власної діяльності й окреслення траєкторій подальшого професійного зростання [170, с. 1203]. Така логіка прямо фіксується у дослідженні О. Фесенко, де підкреслюється, що педагогічна практика допомагає майбутньому фахівцеві визначити особистісний сенс професії, сформувати індивідуальний стиль діяльності та, принципово важливо, «спонукає майбутніх учителів рефлексувати з приводу своєї професійної діяльності», забезпечуючи мотивацію до професії й усвідомлення прогалин у підготовці як підстави для їх подолання [413, с. 14].

Рефлексивний потенціал практики посилюється її внутрішньою етапністю та поєднанням діяльнісних форм роботи. Практика описується як процес, що передбачає підготовчий, виконавський і підсумковий етапи, а підготовка до різних видів практики реалізується через семінарські та лабораторно-практичні заняття, де студенти вчаться спостерігати педагогічні явища, розв'язувати педагогічні задачі й аналізувати педагогічні факти. У підсумковій фазі саме «повнота вчительських функцій» і постійний контакт із дітьми та професійним оточенням створюють умови для осмислення, аналізу й інтерпретації власного досвіду та досвіду інших студентів, а виявлені суперечності між «наявним і необхідним» обсягом знань і вмінь стають стимулом безперервної самоосвіти й самоудосконалення, тобто фактично запускають рефлексивно-саморегулятивний механізм професійного розвитку. Показово, що навіть у дискусії про специфіку практики майбутнього вчителя початкової школи акцент робиться на необхідності врахування психологічної сензитивності й пластичності дітей молодшого шкільного віку та авторитету вчителя, що об'єктивно підвищує вимоги до здатності студента аналізувати власні впливи й коригувати їх у реальному часі [413, с. 15; 503, с. 96; 462, с. 350].

У структурі рефлексивних практик, що супроводжують професійну підготовку, особливе місце займають портфоліо, самооцінювання та рефлексивні обговорення як інструменти, що дозволяють фіксувати динаміку професійного зростання, робити її «видимою» для студента і викладача та переводити досвід у матеріал для аналізу і подальшого проектування діяльності. Л. Себало стверджує, що портфоліо визначається як спосіб

фіксування, нагромадження та оцінювання індивідуальних досягнень, орієнтований не лише на оцінювання, а й на самооцінювання, що принципово важливо саме для розвитку рефлексії як здатності співвідносити процес і результат із власними зусиллями та обраними стратегіями. Водночас підкреслюється, що в науковому полі немає повної єдності в трактуванні портфоліо, адже його розглядають і як технологію, і як метод, і як форму організації навчання та контролю; цей факт є показовим, оскільки свідчить про варіативність інструмента і про ризик його формалізації без чітко визначеної рефлексивної мети [354, с. 65].

Портфоліо у сучасних підходах посилюється завдяки цифровим формам, зокрема веб-портфоліо, яке описується як інструмент накопичення матеріалів, презентації компетентностей, розширення взаємодії між викладачем і студентом та стимулювання самоосвіти і самостійної роботи, тобто формування внутрішньої відповідальності за власний розвиток. Важливо, що портфоліо вбудовується в систему самостійної роботи поряд із проєктними та кейс-методами як засіб розвитку професійних якостей, критичного мислення та здатності до самостійного набуття знань і самоосвітньої діяльності, а отже як інструмент підтримки рефлексивної автономії майбутнього вчителя [354, с. 66; 5, с. 12].

Рефлексивні обговорення (групові дискусії, мікрообговорення, підсумкові рефлексії) у системі професійної підготовки виконують функцію соціального «дзеркала», у якому майбутній учитель співвідносить власні інтерпретації з позиціями інших, вчиться аргументувати й осмислювати професійні рішення. Показовим прикладом є опис методики «Мікрофон» як різновиду загальногрупового обговорення проблеми, що забезпечує участь кожного, підтримує регламент і знімає ризики взаємної критики під час висловлювань; така форма є технологічно простою, але потенційно ефективною для запуску коротких циклів рефлексії (висловлення – слухання – узагальнення). У цьому ж руслі відзначається, що педагогічна практика сприяє зміцненню адекватної професійної самооцінки та формуванню потреб і навичок самоосвітньої

діяльності, а організаційні форми, як-от кейс-технології й портфоліо, мають потенціал рефлексивної активізації [5, с. 15].

Разом із тим аналіз наявних підходів дає підстави окреслити низку обмежень у контексті саме цілеспрямованого розвитку рефлексії учнів початкової школи. По-перше, значна частина описаних практик орієнтована передусім на рефлексивний розвиток студента як майбутнього фахівця (самооцінка, портфоліо, щоденники, обговорення), тоді як механізми перенесення цих практик у площину систематичного розвитку рефлексії молодших школярів часто залишаються імпліцитними або подаються як опосередкований «похідний» ефект. По-друге, варіативність трактувань портфоліо й відсутність єдиних смислових рамок у його розумінні створює ризик інструменталізації: коли портфоліо використовується як форма контролю чи звітності, а його рефлексивна функція зменшується. По-третє, навіть тоді, коли освітня практика включає роботу з учнівським портфоліо, вона не завжди концептуалізує рефлексію як віковоспецифічний феномен, що потребує поступового нарощування форм і змісту рефлексивних дій дитини. Так, у межах оновленої педагогічної практики (в контексті інклюзивної освіти) студенти збирають матеріали для портфоліо учнів, серед яких виділяється рефлексивно-прогностичний блок («Побажання для мене», «Що мені робити, щоб досягти змін», «Яким я бачу своє майбутнє» тощо); однак сам факт наявності таких матеріалів ще не гарантує методично вибудованої системи формування рефлексії, якщо не визначено способи педагогічного супроводу, критерії та послідовність розвитку рефлексивних умінь у молодшому шкільному віці [469; 187, с. 144; 169, с. 170; 293].

Крім того проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів окреслюється як перспективний, однак методологічно недостатньо завершений напрям досліджень, у якому наявні теоретичні передумови не завжди трансформуються в цілісні педагогічні рішення. Проведений аналіз сучасних джерел дозволяє фіксувати, що рефлексія як педагогічна категорія широко присутня у теоретичному полі, проте її розвиток у молодших школярів як предмет спеціальної педагогічної роботи й

як об'єкт цілеспрямованої підготовки майбутнього вчителя представлений фрагментарно, нерівномірно та здебільшого імпліцитно. Дана ситуація має характер системної дискурсивної асиметрії: наукові тексти демонструють високий рівень уваги до рефлексії як професійної якості самого педагога, однак значно меншою мірою до методології й технологій розвитку рефлексії учнів початкової школи.

Репрезентація проблеми розвитку рефлексії молодших школярів у сучасних педагогічних дослідженнях характеризується, передусім, тим, що рефлексія дитини розглядається переважно як «вбудований» елемент ширших освітніх концептів, зокрема навчальної автономії, формування уміння вчитися, суб'єктності учня, розвитку критичного мислення, самостійності та відповідальності. У такій оптиці рефлексія не завжди виступає самостійним поняттям із чітко визначеним змістом, структурою та критеріями розвитку у молодшому шкільному віці. Натомість вона імпліцитно присутня у риторичі дитиноцентризму, партнерської педагогіки та компетентнісного підходу, де дитина визначається як активний учасник освітнього процесу, а навчання як простір самопізнання й саморозвитку. Саме домінування загальних положень про дитиноцентрованість і суб'єктність учня, притаманне сучасному дискурсу, нерідко підмінює потребу в конкретизації механізмів розвитку рефлексії як окремого психолого-педагогічного феномена [188, с. 145].

Показовим є те, що навіть у дослідженнях, у яких описуються інноваційні практики початкової освіти або модернізовані підходи до педагогічної діяльності, проблема рефлексії молодшого школяра розкривається через загальні формулювання на кшталт «формування здатності до самооцінювання», «розвиток відповідальності», «усвідомлення результатів діяльності», без чіткої операціоналізації того, які саме рефлексивні дії та уміння мають бути сформовані у дітей і за допомогою яких педагогічних технологій це може бути досягнуто [5]. Як наслідок, у сучасному науковому полі відсутні цілісні моделі розвитку рефлексії у початковій школі, які б узгоджували вікові особливості молодшого школяра, зміст освітніх програм, методи навчання та критерії результативності в єдину систему. Натомість у дослідженнях частіше

зустрічається моделювання професійної готовності вчителя (до інклюзивної діяльності, виховної роботи, самоосвіти, ІКТ-застосування тощо), ніж моделювання розвитку рефлексії дитини як педагогічно керованого процесу.

Аналітичний зріз досліджень, що розкривають підготовку вчителя як організатора розвитку рефлексії дитини, дозволяє виявити іншу важливу тенденцію, а саме: рефлексія учня часто постає як похідна від рефлексивності вчителя. Тобто вважається, що якщо педагог володіє рефлексивною культурою, то він здатний «природно» створювати середовище, у якому формується рефлексія учня. Це припущення має певну педагогічну раціональність, оскільки рефлексивний учитель справді більш схильний до діалогу, аналізу ситуацій, пояснення причинно-наслідкових зв'язків і підтримки учнівського самоусвідомлення. Проте з позицій наукової строгості така логіка не може вважатися достатньою, оскільки вона не розкриває специфічних механізмів і технологій, через які рефлексія дитини формується як системна здатність, відповідна віковим можливостям молодшого школяра.

Недостатня операціоналізація готовності майбутнього вчителя до розвитку рефлексії учнів проявляється в тому, що дослідження, навіть включаючи рефлексивно-оцінний компонент у структуру професійної готовності, здебільшого обмежуються характеристиками самооцінювання та самокорекції діяльності самого педагога. Так, у роботах, присвячених інклюзивній освіті, рефлексивно-оцінний компонент готовності описується як здатність критично оцінювати власні дії, бачити недоліки освітнього процесу та прагнути до їх усунення, тобто як механізм професійної саморегуляції вчителя [83; 70; 357; 60]. Аналогічно у працях, що зосереджені на самоосвітній діяльності й професійному саморозвитку, рефлексія розглядається як інструмент самопізнання й вибудовування професійної траєкторії студента. Проте перехід від «рефлексії вчителя» до «рефлексії учня» здебільшого не концептуалізується: не визначається, що саме повинен уміти майбутній учитель, щоб систематично розвивати рефлексивні вміння дітей у початковій школі, які педагогічні умови забезпечують цей процес і як його можна діагностувати [80; 354; 398].

У цьому зв'язку найбільш показовим є розрив між теорією педагогічної рефлексії та практикою початкової освіти. Теоретичні описи рефлексії вчителя є достатньо розгорнутими; рефлексія визначається як інтегральне особистісно-професійне утворення, що охоплює мотиваційно-ціннісні, когнітивні й операційно-діяльнісні компоненти; наголошується її роль у проектуванні діяльності, прогнозуванні результатів, самокорекції та професійному зростанні. Проте у площині початкової освіти рефлексія учня часто залишається на рівні педагогічних «прийомів» (запитання наприкінці уроку, коротке самооцінювання, «рефлексивне коло»), які не завжди з'єднані у цілісну систему й не завжди спираються на розуміння вікових закономірностей розвитку рефлексивних умінь. Як наслідок, педагогічна практика може демонструвати наявність окремих рефлексивних елементів, однак не гарантує цілеспрямованого й послідовного формування рефлексії як здатності молодшого школяра усвідомлювати способи власної діяльності, аналізувати причини успіху чи помилок і планувати покращення [216, с. 79].

Таким чином, сучасний стан наукової розробленості проблеми засвідчує, що дискурс професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів має достатні теоретичні ресурси для обґрунтування значущості рефлексії як професійної якості педагога, а також наявні практико-орієнтовані механізми формування рефлексивних умінь у студентів. Водночас у наукових джерелах фіксується брак цілісних моделей розвитку рефлексії у молодших школярів та недостатня операціоналізація готовності майбутнього вчителя до виконання функції організатора цього розвитку.

Узагальнення наукових підходів, здійснене в межах аналізу сучасного педагогічного дискурсу, дозволяє нам констатувати наявність відносно цілісного теоретико-методологічного поля, у межах якого рефлексія посідає важливе місце як психолого-педагогічна та професійно значуща категорія. У працях, присвячених професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів, рефлексія систематично розглядається як інтегральна характеристика педагогічної діяльності, умова педагогічної майстерності, чинник саморегуляції, професійного саморозвитку та якості освітнього процесу.

Наукові позиції різних авторів, попри варіативність термінології та дослідницьких акцентів, об'єднує спільне розуміння рефлексії як внутрішнього механізму осмислення діяльності, що забезпечує усвідомлений характер професійних дій, відповідальність за їх наслідки та здатність до їх корекції [213, с. 152].

Водночас систематизація цих позицій засвідчує, що більшість досліджень зосереджені передусім на рефлексії самого вчителя або майбутнього педагога. У структурі професійної готовності рефлексія, як правило, інтерпретується у вигляді рефлексивно-оцінного компонента, що характеризує здатність студента до самоаналізу, самоконтролю та самокорекції власної діяльності [129]. У межах підготовки до інклюзивної освіти, виховної діяльності, самоосвіти чи професійної мобільності рефлексія виконує функцію внутрішнього регулятора професійної поведінки, забезпечує адаптацію до змін і підтримує безперервний професійний розвиток. Такий підхід є теоретично обґрунтованим і методологічно продуктивним, однак він водночас окреслює певні межі наукового бачення проблеми.

Ключовою є виявлена у процесі аналізу концептуальна асиметрія між рефлексією вчителя і рефлексією учня. У наукових текстах рефлексія педагога постає як детально описане, структуроване й нормативно значуще утворення, тоді як рефлексія молодшого школяра здебільшого розглядається опосередковано, а саме як очікуваний результат дитиноцентрованого навчання, формування навчальної автономії або розвитку суб'єктності учня [124]. При цьому часто імпліцитно припускається, що рефлексивність учителя автоматично транслюється у рефлексивність учня. Така логіка, хоча й має певні педагогічні підстави, не враховує вікової специфіки розвитку рефлексії, а також того факту, що рефлексія дитини є особливим психолого-педагогічним утворенням, яке потребує спеціально організованих умов, методів і форм педагогічного впливу.

Зазначена асиметрія проявляється і в тому, що в сучасних дослідженнях майже відсутні чітко окреслені уявлення про готовність майбутнього вчителя початкових класів саме до розвитку рефлексії учнів. Якщо готовність до

професійної діяльності, інклюзивної взаємодії чи самоосвіти описується через визначені компоненти, критерії та рівні, то готовність до цілеспрямованого формування рефлексивних умінь молодших школярів залишається неопераціоналізованою. Вона не набуває статусу самостійного об'єкта педагогічної підготовки, а розчиняється в загальних характеристиках професійної компетентності або педагогічної майстерності вчителя [165, с. 1160; 139, с. 256; 269, с. 142].

Отже, проведений аналіз сучасного наукового дискурсу з проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів дозволяє зробити низку узагальнювальних висновків, що мають принципове значення для подальшого розгортання нашого дослідження. Насамперед встановлено, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці сформовано достатньо розвинену теоретичну базу щодо осмислення професійної підготовки вчителя початкової школи як цілісного, багатовимірного процесу, зорієнтованого на формування педагогічної майстерності, професійної суб'єктності, здатності до саморегуляції, самоосвіти та безперервного професійного розвитку. У межах цього дискурсу рефлексія послідовно розглядається як професійно значуща категорія, внутрішній механізм осмислення діяльності та чинник якості педагогічних рішень.

Разом із тим аналіз наукових праць засвідчив, що основний масив досліджень зосереджений на рефлексії самого педагога, як складника його педагогічної майстерності, елементу професійної готовності та умови професійного саморозвитку. Рефлексія вчителя достатньо детально концептуалізована, структурована й навіть нормативно закріплена як професійна вимога, що забезпечує усвідомлений характер педагогічної діяльності. Натомість розвиток рефлексії у молодших школярів як особливий психолого-педагогічний феномен та як об'єкт цілеспрямованого педагогічного впливу залишається на периферії наукової уваги. У більшості досліджень він постає імпліцитно, через загальні ідеї дитиноцентрованості, формування навчальної автономії та суб'єктності учня без належної операціоналізації змісту, механізмів і результатів цього процесу.

А тому у системі сучасної професійної педагогіки чітко окреслюється концептуальна нерівновага між глибиною теоретичного опрацювання рефлексії вчителя та фрагментарністю підходів до розвитку рефлексії учнів початкової школи. Дана нерівновага транлюється й у систему підготовки майбутніх учителів: хоча у ній широко представлені рефлексивні практики, спрямовані на професійне самопізнання й самовдосконалення студентів, готовність до цілеспрямованого формування рефлексії молодших школярів не виокремлюється як самостійний результат професійної підготовки і не отримує чітко визначеного теоретико-методичного наповнення. Унаслідок цього рефлексія дитини часто розглядається як похідний або спонтанний ефект педагогічної діяльності, а не як педагогічно керований процес, що потребує спеціально підготовленого вчителя.

Узагальнюючи результати аналізу, можемо констатувати, що досліджувана проблема посідає проміжне, але стратегічно важливе місце в системі сучасної професійної педагогіки. Вона перебуває на перетині теорії професійної підготовки вчителя, психолого-педагогічних концепцій рефлексії та практики початкової освіти, орієнтованої на формування навчальної суб'єктності дитини.

2.3. Зарубіжні наукові підходи та досвід підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексивних умінь школярів

У сучасному глобалізованому освітньому просторі проблема розвитку рефлексивних умінь школярів набула статусу однієї з пріоритетних у педагогічній теорії та практиці, що зумовлено трансформацією цільових орієнтирів загальної середньої освіти, зміною уявлень про результати навчання та переосмисленням професійної місії вчителя. У зарубіжній педагогічній науці рефлексія інтерпретується не як допоміжна навчальна дія чи фрагментарний акт самоспостереження, а як базовий психолого-педагогічний механізм формування суб'єктності учня, його здатності до усвідомленого навчання, саморегуляції, самооцінювання та відповідального прийняття навчальних

рішень. У цьому контексті розвиток рефлексивних умінь школярів розглядається як закономірний результат системно організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу, що актуалізує потребу у спеціально спроектованій підготовці вчителя до реалізації відповідних освітніх завдань.

Зарубіжні дослідження переконливо засвідчують, що ефективність формування рефлексивних умінь учнів безпосередньо залежить від рівня рефлексивної компетентності самого вчителя, а також від його здатності педагогічно проєктувати, фасилітувати й підтримувати рефлексивну діяльність у навчальному процесі. Саме тому в системах педагогічної освіти країн Європи, Північної Америки та інших регіонів світу підготовка майбутніх учителів дедалі частіше орієнтується на концепцію «рефлексивного практика», у межах якої рефлексія розглядається як професійна норма, інтелектуальний інструмент аналізу педагогічної діяльності та водночас як модель навчальної поведінки, що транслюється учням [211, с. 208].

У цьому зв'язку особливої наукової значущості набуває аналіз зарубіжних підходів до підготовки майбутніх учителів саме в аспекті їх готовності до розвитку рефлексивних умінь школярів. Ідеться не лише про формування здатності вчителя до саморефлексії, а про оволодіння ним теоретичними уявленнями, педагогічними моделями, інструментами й організаційними механізмами, що забезпечують включення рефлексії в структуру навчальної діяльності учнів. Зарубіжний досвід у характеризується системністю, інструментальною визначеністю та чітким зв'язком між рефлексією, формувальним оцінюванням, метакогнітивними стратегіями та саморегульованим навчанням.

Актуальність звернення до зарубіжного наукового дискурсу зумовлена також тим, що в ньому накопичено значний теоретичний і практичний матеріал щодо моделей, технологій та інституційних умов підготовки вчителів до роботи з рефлексивними процесами учнів. У дослідженнях рефлексія постає як багатовимірна педагогічна категорія, що поєднує когнітивний, діяльнісний, емоційно-ціннісний та соціальний виміри, а її розвиток розглядається як

довготривалий процес, що потребує спеціального педагогічного супроводу, наставництва та професійної фасилітації [211, с. 209].

У зарубіжній педагогічній науці рефлексія постає як міждисциплінарна наукова категорія, що сформувалася на перетині філософського, психологічного та педагогічного дискурсів і відображає глибинні механізми усвідомлення людиною власного досвіду, діяльності та взаємодії зі світом. Філософські інтерпретації рефлексії пов'язані з ідеєю самопізнання, здатності суб'єкта спрямовувати мислення на власні дії, судження й смисли, що зумовлює її розуміння як особливої форми свідомості та пізнання [477]. У психологічних концепціях рефлексія розглядається як внутрішній механізм регуляції поведінки, інтелектуального розвитку та особистісного зростання, що забезпечує зв'язок між пережитим досвідом, його осмисленням і подальшими діями [471]. У педагогічному ж вимірі рефлексія набуває прикладного характеру, постаючи як ключовий інструмент професійної діяльності вчителя та як умова активного, усвідомленого навчання учнів [475].

Одним із концептуальних витоків сучасного розуміння рефлексії в освіті є ідеї Дж. Дьюї, у працях якого рефлексія інтерпретується як цілеспрямований процес активного й наполегливого осмислення досвіду з метою виявлення його підстав, наслідків і можливостей подальшого застосування. В. Хюммес та М. Зекель (V. Hummes, M. Seckel) зазначають, що досвід не є самоцінним, а набуває освітньої цінності лише за умови його рефлексивного опрацювання, що забезпечує перехід від безпосереднього переживання до усвідомленого знання. Саме така позиція закладає підґрунтя для подальшого розуміння рефлексії як динамічного процесу, тісно пов'язаного з навчальною діяльністю та розвитком мислення [477].

Р. Ефе (R. Efe) стверджує, що подальший розвиток ідей рефлексії як професійного механізму пов'язаний з концепцією Д. Шона, який увів у науковий обіг уявлення про рефлексію як невід'ємну складову діяльності фахівця в умовах невизначеності та складних практичних ситуацій. У межах цієї концепції рефлексія постає у двох взаємопов'язаних формах, рефлексії в дії та рефлексії після дії, що дозволяє розглядати її не лише як постфактум аналіз

досвіду, а й як інструмент оперативного осмислення та корекції діяльності в процесі її здійснення. А для педагогічної науки дані положення стали підґрунтям трактування вчителя як рефлексивного практика, здатного аналізувати власні педагогічні рішення та усвідомлено впливати на навчальний процес [468].

Вагомий внесок у концептуалізацію рефлексії як механізму особистісного розвитку зробили ідеї К. Роджерса, у гуманістичній психології якого рефлексія тісно пов'язується з процесами самопізнання, самооцінювання та особистісного зростання. У цьому підході, як стверджує Р. Ефе, рефлексія розглядається як внутрішній ресурс розвитку автономії особистості, її здатності усвідомлювати власні переживання, цінності та смисли, що має принципове значення для педагогіки, орієнтованої на суб'єктність учня та партнерську взаємодію в освітньому процесі [468].

Системного характеру уявлення про рефлексію набувають у досвідно-навчальній моделі Д. Колба, у межах якої рефлексія посідає центральне місце в циклі навчання через досвід. У цій моделі рефлексивне спостереження виступає сполучною ланкою між безпосереднім досвідом і формуванням абстрактних концептів, забезпечуючи перехід до активного експериментування. Даний підхід посилив розуміння рефлексії як необхідної умови перетворення практичного досвіду на навчальний ресурс і став основою для численних педагогічних моделей, спрямованих на розвиток рефлексивних умінь [500].

Загалом у зарубіжних психолого-педагогічних концепціях рефлексія розглядається одночасно як процес, властивість і стан особистості. Як процес рефлексія виявляється в послідовності розумових дій, спрямованих на аналіз і переосмислення досвіду; як властивість – у стійкій здатності особистості до самоспостереження, самооцінювання та саморегуляції; як стан – у тимчасовій зосередженості свідомості на власних діях, переживаннях і смислах. Така багатовимірність рефлексії зумовлює її ключову роль у сучасній педагогічній теорії та пояснює інтерес зарубіжних дослідників до проблеми цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексивних умінь школярів як

необхідної умови становлення учня активним суб'єктом навчання [477; 500; 468].

У дослідженнях Н. Сан-Кеунг (N. Sun-Keung) рефлексія постає як багатовимірне явище, що зумовило формування розгалуженої типології її проявів залежно від глибини осмислення досвіду, часової перспективи, суб'єктного складу та функціонального призначення. Однією з найбільш поширених у науковому дискурсі є типологія, що виокремлює описову, порівняльну та критичну рефлексію. Описова рефлексія зосереджується на фіксації подій, дій і переживань без їх ґрунтовного аналізу та узагальнення, виконуючи переважно констатувальну функцію. Порівняльна рефлексія передбачає співвіднесення власного досвіду з альтернативними точками зору, педагогічними моделями або досвідом інших учасників освітнього процесу, що сприяє розширенню перспективи розуміння ситуації. Критична рефлексія характеризується найвищим рівнем аналітичності та передбачає переосмислення усталених уявлень, педагогічних рішень і ціннісних орієнтацій з урахуванням соціальних, культурних і етичних контекстів, що надає їй трансформаційного потенціалу [514, с. 472-484].

Важливим виміром типологізації рефлексії, зокрема в дослідженні А. Гергена (A. Gergen) є часова спрямованість рефлексивного процесу, у межах якої розрізняють ситуаційну, ретроспективну та перспективну рефлексію. Ситуаційна рефлексія актуалізується безпосередньо в процесі діяльності та пов'язана з оперативним осмисленням подій, що відбуваються, і корекцією дій у режимі реального часу. Ретроспективна рефлексія спрямована на аналіз уже здійсненої діяльності, її результатів і наслідків, що створює підґрунтя для узагальнення педагогічного досвіду. Перспективна рефлексія орієнтована на прогнозування майбутніх дій, постановку цілей і планування шляхів їх досягнення, інтегруючи рефлексивний аналіз у стратегічний вимір навчальної та професійної діяльності. Така часова диференціація дозволяє розглядати рефлексію як безперервний процес, що супроводжує діяльність на *hooks* до, під час і після її здійснення [473].

Окремий напрям типологізації пов'язаний із суб'єктним складом рефлексивної діяльності, у межах якого виокремлюють індивідуальну та колективну рефлексію. Індивідуальна рефлексія спрямована на осмислення власних дій, переживань і навчальних стратегій, сприяючи розвитку самосвідомості та відповідальності суб'єкта за результати діяльності [475]. Колективна рефлексія формується у процесі спільного аналізу досвіду в групах, педагогічних командах або спільнотах практики й забезпечує узгодження інтерпретацій, обмін професійними смислами та вироблення колективних рішень [480]. У зарубіжній педагогіці саме колективна рефлексія розглядається як важливий ресурс професійного розвитку вчителів і як ефективний інструмент формування рефлексивної культури освітнього середовища.

У сучасних теоріях навчання (А. Вільямс, М. Саймон) рефлексія дедалі частіше інтерпретується як метакогнітивний і саморегулятивний механізм навчальної діяльності. У цьому контексті вона пов'язується зі здатністю суб'єкта усвідомлювати власні пізнавальні процеси, оцінювати ефективність обраних стратегій навчання та здійснювати їх свідому корекцію. Рефлексія забезпечує інтеграцію таких компонентів саморегульованого навчання, як цілепокладання, планування, моніторинг і оцінювання результатів, перетворюючи навчальну діяльність на керований і усвідомлений процес [507, с. 91; 525, с. 702].

У ширшому педагогічному вимірі рефлексія трактується як умова розвитку суб'єктності учня та професійної автономії вчителя. Для учня рефлексія виступає механізмом усвідомлення власної позиції в навчальному процесі, формування відповідальності за результати навчання та здатності до самостійного прийняття рішень. Для вчителя рефлексія є підґрунтям професійної автономії, оскільки дозволяє критично осмислювати педагогічні ситуації, відходити від шаблонних рішень і будувати власну професійну траєкторію на основі аналізу практики. У цьому сенсі рефлексія поєднує індивідуальний і соціальний виміри педагогічної діяльності, сприяючи переходу від виконання заданих ролей до усвідомленої професійної дії [456, с. 53].

Зазначені теоретичні положення логічно інтегруються в концепт «reflective practitioner», який у зарубіжній педагогіці (К. Койк, С. Мон) розглядається як базова парадигма підготовки сучасного вчителя. У межах цієї парадигми вчитель постає не як транслятор готових знань чи виконавець регламентованих інструкцій, а як активний суб'єкт педагогічного пізнання, здатний аналізувати власну практику, робити з неї теоретично обґрунтовані висновки та постійно вдосконалювати професійну діяльність. Концепт рефлексивного практика поєднує у собі вимоги до професійної компетентності, критичного мислення та етичної відповідальності вчителя, водночас визначаючи рефлексію як центральний механізм його професійного становлення. В даній парадигмі підготовка майбутніх учителів до розвитку рефлексивних умінь школярів набуває системного характеру, оскільки передбачає цілеспрямоване формування здатності педагога не лише рефлексувати власну діяльність, а й педагогічно організувати та підтримувати рефлексивні процеси учнів [481, с. 56].

Крім того, у зарубіжному науковому дискурсі поняття «рефлексивні уміння учнів» формується в межах сучасних теорій навчання, орієнтованих на активну роль суб'єкта освітнього процесу, усвідомленість навчальної діяльності та здатність учня керувати власним навчанням. Рефлексивні уміння трактуються не як спонтанна інтелектуальна реакція чи ситуативне самооцінювання, а як цілеспрямовано сформована система пізнавальних і регулятивних дій, що забезпечують осмислення учнем власного навчального досвіду, його аналіз і подальше вдосконалення [459]. У цьому контексті рефлексія постає як педагогічно опосередкований процес, що розгортається в освітньому середовищі за активної участі вчителя й потребує спеціально організованих умов.

Такі зарубіжні дослідники як Р. Феррі, С. Ізумі-Тейлор, М. Гаган (R. Ferri, S. Izumi-Taylor, M. Hagan) підкреслюють, що рефлексивні уміння учнів мають діяльну природу і виявляються в здатності школяра усвідомлювати логіку власного навчання, розуміти причини успіхів і труднощів, а також приймати відповідальні рішення щодо подальших навчальних дій. У цьому розумінні

рефлексія не обмежується вербалізацією переживань або оцінюванням результату, а охоплює ширший спектр інтелектуальних операцій, спрямованих на осмислення навчального процесу як цілісної системи. Така інтерпретація зумовлює розгляд рефлексивних умінь як ключового результату сучасної шкільної освіти, орієнтованої на розвиток автономного й відповідального учня [471; 479, с. 132; 474, с. 109].

Зазначимо, що у структурному вимірі зарубіжні дослідження виокремлюють кілька взаємопов'язаних компонентів рефлексивних умінь школярів. Базовим серед них є *усвідомлення навчальної мети*, що передбачає розуміння учнем того, для чого здійснюється навчальна діяльність, які результати очікуються та яким чином вони пов'язані з його особистими освітніми потребами. Усвідомлення мети виступає передумовою активної участі учня в навчальному процесі та створює підґрунтя для подальших рефлексивних дій.

Наступним структурним компонентом досліджень, зокрема у працях А. Кукка та Е. Вахтера (A. Kukk, E. Vahter), є аналіз власних навчальних дій, який полягає в здатності учня осмислювати способи виконання завдань, використовувані стратегії, допущені помилки та чинники, що вплинули на результат. Такий аналіз сприяє формуванню причинно-наслідкових зв'язків між діями й навчальними досягненнями, що, у свою чергу, підвищує рівень усвідомленості навчальної діяльності [483, с. 2159]. Крім іншого у дослідженні підкреслюється, що цей компонент рефлексії не формується автоматично, а потребує систематичного педагогічного супроводу, зокрема через запитання, навчальні діалоги та спеціально організовані рефлексивні завдання.

Важливе місце в структурі рефлексивних умінь посідає самооцінювання результатів навчальної діяльності, яке розглядається як здатність учня співвідносити досягнутий результат із поставленою метою та критеріями успіху. Так В. Ансельманн (V. Anselmann) стверджує, що самооцінювання тісно пов'язується з формувальним оцінюванням і розглядається не як контрольний акт, а як навчальна дія, що сприяє розвитку відповідальності та навчальної автономії. Самооцінювання дозволяє учню усвідомити власний прогрес,

визначити зони успіху й труднощів та сформувати внутрішню мотивацію до подальшого навчання [458].

Завершальним структурним компонентом рефлексивних умінь є корекція навчальних стратегій, що передбачає здатність учня змінювати способи навчальної діяльності на основі рефлексивного аналізу попереднього досвіду. У дослідженнях А. Вільямса (A. Williams), саме цей компонент розглядається як показник зрілості рефлексії, оскільки він засвідчує перехід від простого усвідомлення до активного самоуправління навчанням. Корекція стратегій інтегрує результати усвідомлення мети, аналізу дій і самооцінювання, перетворюючи рефлексію на механізм реального впливу на навчальний процес [525].

У цілісному вигляді зазначені компоненти структури рефлексивних умінь школярів органічно інтегруються в концепцію саморегульованого навчання (self-regulated learning), яка посідає провідне місце в сучасних зарубіжних дослідженнях освіти. У межах цієї концепції рефлексія розглядається як ключовий регулятивний механізм, що забезпечує зв'язок між плануванням навчальної діяльності, її виконанням і оцінюванням результатів. Рефлексивні уміння виступають необхідною умовою ефективної саморегуляції, оскільки дозволяють учневі усвідомлювати власні навчальні процеси, контролювати їх перебіг і цілеспрямовано вдосконалювати [488].

Загалом, у зарубіжному науковому дискурсі рефлексивні уміння школярів розглядаються як складна педагогічна проблема, що виходить за межі окремих навчальних методик і охоплює фундаментальні питання організації навчального процесу. Їх розвиток пов'язується з переосмисленням ролі учня як активного суб'єкта навчання та ролі вчителя як фасилітатора рефлексивної діяльності. Саме така позиція визначає необхідність спеціальної підготовки майбутніх учителів до цілеспрямованого формування рефлексивних умінь учнів, що в подальшому розкривається в наступних підпунктах дослідження.

Зв'язок розвитку рефлексивних умінь школярів із формувальним оцінюванням, метакогнітивними стратегіями та навчальною автономією у зарубіжному дискурсі вибудовується як єдина дидактико-психологічна «петля

зворотного зв'язку», у якій оцінювання перестає бути зовнішнім контролем і набуває статусу механізму навчання. У межах підходу Assessment for Learning (AfL) центральним є перенесення фокуса з фіксації результату на підтримку процесу: збирання доказів навчання, інтерпретація цих доказів та використання інформації для корекції викладання і наступних кроків учня. Емпірично підтверджується, що формувальне оцінювання підсилює рефлексивність через ефективний зворотний зв'язок, активне залучення учнів до власного навчання, педагогічне коригування на основі даних оцінювання, а також розвиток самооцінювання як передумови самостійності та незалежності в навчанні. У цьому контексті рефлексивні уміння школяра постають не як «додаткова» навичка, а як операційне ядро метакогнітивного контролю: учень вчиться бачити розрив між метою і поточним станом, інтерпретувати власні дії, обирати стратегії поліпшення, тобто здійснювати саморегуляцію на підставі зрозумілих критеріїв успіху та доказів навчання. Показовим є те, що в моделі AfL рефлексія «вшивається» у щоденну педагогічну рутину: спостереження, обговорення результатів, уточнення цілей і критеріїв, організація взаємооцінювання та систематичне збирання навчальних доказів (learning evidence) формують навчальне середовище, в якому рефлексія стає регулярною практикою, а не епізодичною процедурою [464; 505; 504].

Вікові особливості розвитку рефлексії в учнів початкової та базової школи у зарубіжних дослідженнях пов'язуються насамперед із мовленнєвими можливостями, когнітивною зрілістю та доступністю критеріїв успіху для усвідомлення й вербалізації. Зокрема, порівняльні дані щодо реалізації стратегій AfL у дошкільній та початковій школі демонструють, що вчителі частіше надають старшим дітям експліцитні критерії успіху і активніше залучають їх до взаємооцінювання, тоді як для молодших дітей ці практики ускладнюються обмеженим словником та недостатньою здатністю коментувати роботу однолітків; водночас у дошкільній більш типовою стає опора на безперервні спостереження і фіксацію доказів прогресу як «м'які» інструменти формуального оцінювання. Така логіка є методологічно значущою для аналізу рефлексивних умінь школярів: вона засвідчує, що «рефлексивність» не може

конструюватися однаково на різних вікових щаблях, а потребує віково-адекватних медіаторів (мовних рамок, наочних критеріїв, коротких циклів зворотного зв'язку, підтриманих спостереженням і мікропідсумками), які переводять внутрішні розумові операції у доступні для дитини форми самоопису та самооцінювання [495, с. 133; 478; 520].

У зазначених підходах роль учителя концептуалізується як фасилітаційно-модераторська і водночас моделєвідтворювальна: педагог не лише організовує ситуації рефлексії, а й задає її культурну норму через власні дії, мову та способи реагування. По-перше, учитель виступає фасилітатором навчального діалогу, створюючи умови безпечного запитування, пояснення і спільного осмислення; саме фасилітаційна позиція дає змогу учням бачити власні сильні та слабкі сторони й переводити їх у завдання самовдосконалення [506]. По-друге, учитель (або підготовлений наставник/коуч) виконує функцію модератора рефлексивного циклу, коли після спостереження уроку організовується цілеспрямоване «кероване осмислення» практик: обговорюються елементи формульовального оцінювання, надається вербальний і письмовий зворотний зв'язок, а рекомендації вбудовуються в план подальшого вдосконалення викладання і, як наслідок, у способи підтримки учнівського навчання [463]. По-третє, учитель є «моделлю» рефлексивної поведінки, оскільки через демонстрацію процедур уточнення цілей, проговорювання критеріїв, постановки якісних запитань і спільного аналізу доказів навчання він нормалізує для школяра сам процес самооцінювання й корекції стратегій як природний спосіб навчатися [517]. Відтак у зарубіжній традиції розвиток рефлексивних умінь школярів інтерпретується як результат узгодженого функціонування трьох механізмів: 1) формульовального оцінювання як джерела даних для осмислення; 2) метакогнітивних стратегій як інструментів інтерпретації й самоконтролю; 3) педагогічної фасилітації як соціально-організаційної умови, що робить рефлексію регулярною практикою та підводить учня до навчальної автономії.

Загалом підготовка майбутніх учителів до розвитку рефлексивних умінь школярів осмислюється як спеціально спроектований напрям професійної

педагогічної освіти, що виходить за межі традиційного формування предметних і методичних компетентностей. Така підготовка розглядається як системна педагогічна конструкція, зорієнтована на формування у майбутнього вчителя здатності цілеспрямовано організовувати, фасилітувати та підтримувати рефлексивні процеси учнів у навчальній діяльності. У цьому контексті рефлексія перестає бути суто особистісною характеристикою педагога і набуває статусу педагогічного інструмента, що потребує спеціального теоретичного осмислення, методичного забезпечення та інституційної підтримки в межах програм підготовки вчителів [502].

Ключовим положенням зарубіжних досліджень є чітке розмежування рефлексивної підготовки вчителя та формування його здатності розвивати рефлексивні уміння школярів. Перша спрямована на становлення рефлексивного професіонала, здатного аналізувати власну педагогічну діяльність, приймати обґрунтовані рішення та здійснювати саморозвиток. Друга ж передбачає опанування вчителем педагогічних стратегій і механізмів, що дозволяють переводити рефлексію з рівня професійного самопостереження на рівень навчальної діяльності учнів. У зарубіжному дискурсі наголошується, що наявність у вчителя розвиненої рефлексивності не гарантує автоматично його готовності формувати рефлексивні уміння школярів, оскільки останнє потребує окремого педагогічного дизайну та спеціально сформованих умінь [488; 507; 525].

Водночас власна рефлексивна компетентність майбутнього вчителя розглядається як необхідна передумова педагогічного впливу на розвиток рефлексії учнів. Через особистий досвід рефлексивної діяльності майбутній педагог усвідомлює її пізнавальну й регулятивну цінність, опановує мову рефлексії та здатність вербалізувати процеси осмислення досвіду. У зарубіжних дослідженнях підкреслюється, що рефлексивна компетентність вчителя має багатокомпонентний характер і включає когнітивний компонент (розуміння сутності та функцій рефлексії), операційний (володіння рефлексивними методами й інструментами) та ціннісно-мотиваційний (усвідомлення значущості рефлексії для розвитку учня). Лише за умови інтеграції цих

компонентів рефлексія стає внутрішньо прийнятою професійною нормою, а не формальною вимогою освітньої програми [478; 508, с. 130].

Особливу увагу в зарубіжній педагогічній теорії приділено процесу трансляції рефлексивних практик із системи підготовки вчителя в навчальну діяльність школярів. Така трансляція розглядається як поетапний і опосередкований процес, у межах якого майбутній учитель поступово переходить від власного рефлексивного досвіду до педагогічного конструювання рефлексивних ситуацій для учнів. Йдеться про перенесення не лише окремих інструментів (запитань, щоденників, самооцінювання), а й самої логіки рефлексивного циклу: постановки мети, усвідомлення дій, аналізу результатів і корекції подальших стратегій. У цьому сенсі рефлексія постає як педагогічно керований процес, що вимагає від учителя свідомого моделювання навчального середовища [526; 497, с. 517].

У теоретичному плані зарубіжні дослідження спираються на моделі формування здатності вчителя керувати рефлексивною діяльністю учнів, у яких поєднуються елементи метакогнітивного навчання, формувального оцінювання та соціально-конструктивістського підходу. У таких моделях учитель виконує роль фасилітатора рефлексивного діалогу, організатора навчальних ситуацій, у яких учні отримують можливість усвідомлювати власне навчання, обговорювати його з однолітками та отримувати зворотний зв'язок. Значущим є те, що керування рефлексивною діяльністю не ототожнюється з директивним контролем, а передбачає поступове передання відповідальності учням за власне навчання [497, с. 517].

На практичному рівні зазначене реалізується через педагогічні механізми перенесення рефлексії з професійного рівня вчителя на навчальний рівень учня, серед яких зарубіжні автори виокремлюють моделювання рефлексивних дій учителем, використання спільних мовних рамок для опису навчального процесу, систематичне залучення учнів до самооцінювання та взаємооцінювання, а також інтеграцію рефлексії в структуру навчальних завдань. Механізми забезпечують поступове формування в учнів здатності не

лише відповідати на запитання вчителя, а й самостійно ставити рефлексивні запитання до власної діяльності [455, с. 549].

Як бачимо, підготовка майбутніх учителів до розвитку рефлексивних умінь школярів постає як цілісна теоретико-педагогічна система, що поєднує особистісний, професійний і дидактичний виміри. Її системоутворювальним чинником є ідея цілеспрямованого педагогічного супроводу рефлексії учнів, що визначає зміст, форми й методи підготовки майбутніх учителів і створює підґрунтя для подальшого аналізу інструментальних та організаційних аспектів цієї підготовки.

Окрім зазначеного, рефлексія набуває інструментального виміру, що забезпечує її перехід від абстрактного теоретичного поняття до операційно керованої педагогічної практики. Інструменталізація рефлексії розглядається як необхідна умова її системного впровадження в освітні програми, оскільки саме через спеціально розроблені інструменти рефлексивна діяльність майбутніх учителів стає регулярною, усвідомленою та такою, що піддається педагогічному супроводу й аналізу. У цьому контексті ключове місце посідають письмові рефлексивні практики та портфоліо, які виконують не лише діагностичну, а й формувальну функцію в процесі професійного становлення педагога [486].

Одним із найбільш поширених інструментів розвитку рефлексивності в зарубіжній підготовці вчителів є рефлексивне письмо, що реалізується у формах щоденників, аналітичних записів та рефлексивних есе. Рефлексивне письмо розглядається як засіб зовнішньої фіксації внутрішніх розумових процесів, що дозволяє майбутньому вчителю структурувати власний досвід, осмислювати педагогічні ситуації та формулювати узагальнені висновки. Через письмову форму рефлексія набуває більшої глибини, оскільки вимагає від автора не лише інтуїтивного осмислення, а й логічної побудови аргументації, використання професійної мови та співвіднесення практичного досвіду з теоретичними положеннями [486].

У дослідженнях Р. Феррі та Г. Гріфрата наголошується, що систематичне ведення рефлексивних щоденників сприяє розвитку аналітичного мислення

майбутнього вчителя, формує здатність виділяти ключові педагогічні проблеми, аналізувати причини успіхів і труднощів, а також оцінювати ефективність власних педагогічних рішень. Щоденник розглядається не як приватний запис переживань, а як педагогічно структурований інструмент, що містить орієнтовні запитання, критерії аналізу та вимоги до глибини рефлексії. У такій організації рефлексивне письмо виконує роль «містка» між досвідом і теорією, сприяючи формуванню здатності майбутнього вчителя мислити про власну практику в категоріях педагогічної науки [471].

Рефлексивні есе, на відміну від щоденникових записів, мають більш узагальнений характер і спрямовані на концептуалізацію накопиченого досвіду. На практиці вони використовуються як підсумкові або проміжні завдання, що дозволяють оцінити рівень сформованості рефлексивної компетентності майбутнього вчителя. Через написання есе майбутній педагог навчається інтегрувати особистий досвід, результати педагогічної практики та теоретичні знання, що сприяє формуванню професійної ідентичності й усвідомленню власної педагогічної позиції. Рефлексивне письмо виступає не лише засобом самопізнання, а й інструментом професійної соціалізації [471; 493].

Особливе місце в інструменталізації рефлексії посідає портфоліо, яке для прикладу, у фінських програмах підготовки вчителів розглядається як інструмент доказової та стандартизованої рефлексії. У британській та ширшій європейській практиці портфоліо виступає структурованим зібранням матеріалів, що відображають професійний розвиток майбутнього вчителя, включаючи плани уроків, результати спостережень, відгуки наставників, рефлексивні записи та самооцінювання. Портфоліо забезпечує поєднання індивідуальної рефлексії з зовнішнім оцінюванням, створюючи умови для систематичного аналізу професійного зростання в динаміці [493; 463; 517].

Дослідження З. Генка та Г. Тінмаза (Z. Genc, H. Tinmaz) підкреслюють, що портфоліо виконує не лише накопичувальну, а й регулятивну функцію, оскільки його структура зазвичай пов'язана з професійними стандартами та результатами навчання програм підготовки вчителів. Така стандартизація не зводить рефлексію до формального звіту, а, навпаки, задає чіткі орієнтири для

осмислення досвіду, сприяючи розвитку цілеспрямованої та аргументованої рефлексії. У цьому сенсі портфоліо виступає засобом узгодження індивідуальної рефлексивної траєкторії майбутнього вчителя з вимогами професійної підготовки та очікуваннями освітньої системи [472, с. 1505].

Водночас дослідники наголошують на важливості педагогічного супроводу використання портфоліо, оскільки без систематичного наставництва та зворотного зв'язку існує ризик формалізації рефлексивної діяльності. Саме взаємодія майбутнього вчителя з викладачем або ментором у процесі обговорення матеріалів портфоліо перетворює його з архіву документів на інструмент глибокого професійного осмислення. Таким чином, портфоліо постає як ключовий елемент інструменталізації рефлексії, що поєднує індивідуальний, інституційний і стандартизований виміри підготовки майбутніх учителів [472, с. 1507].

У програмах підготовки майбутніх учителів інструменталізація рефлексії доповнюється використанням *video-stimulated reflection* як однієї з найбільш ефективних технологій розвитку глибокої професійної рефлексії та педагогічного аналізу. У межах цієї технології відеозапис педагогічної діяльності слугує зовнішнім когнітивним «якорем», що дозволяє майбутньому вчителю дистанціюватися від безпосереднього переживання ситуації та перейти до аналітичного осмислення власних дій. Дослідження А. Гупера та К. Джонсона (А. Hooper, К. Johnson) засвідчують, що відеостимульована рефлексія підвищує точність самооцінювання, сприяє виявленню неусвідомлених аспектів педагогічної взаємодії та активізує перехід від описового рівня рефлексії до порівняльного й критичного. Особливе значення має педагогічний супровід відеоаналізу, у межах якого викладач або ментор структурує рефлексивний процес за допомогою запитань, критеріїв і фокусів аналізу, спрямовуючи увагу майбутнього вчителя на навчальну діяльність учнів, а не лише на власну поведінку [475].

Вагомим організаційно-методичним інструментом розвитку рефлексії, на думку дослідників, є *Lesson Study*, що розглядається як форма колективної рефлексії, орієнтованої передусім на аналіз навчання учнів. У цій моделі

рефлексія набуває соціально зумовленого характеру й розгортається в циклі спільного планування уроку, його спостереження та колективного обговорення результатів. Принципово важливим є зміщення фокуса рефлексії з діяльності вчителя на процеси навчання школярів, їхні дії, труднощі та досягнення. Така орієнтація формує у майбутніх учителів здатність аналізувати педагогічні рішення через призму їх впливу на учнівське навчання, що безпосередньо пов'язано з готовністю розвивати рефлексивні уміння школярів. Lesson Study сприяє також формуванню культури професійного діалогу, взаємного навчання та спільної відповідальності за якість освітнього процесу [475; 519].

З метою підвищення аналітичної якості рефлексії в зарубіжних програмах широко застосовуються критеріальні та індикаторні моделі її аналізу, серед яких особливе місце посідають Didactic Suitability Criteria, рефлексивні рубрики та стандартизовані опитувальники. Такі інструменти забезпечують структурованість рефлексивної діяльності, задають орієнтири для аналізу педагогічних ситуацій і дозволяють диференціювати рівні рефлексії. Критеріальні моделі сприяють переходу від інтуїтивних суджень до аргументованих висновків, формують у майбутніх учителів уміння співвідносити власні дії з дидактичними цілями, навчальними результатами та потребами учнів. Водночас вони створюють можливості для педагогічного зворотного зв'язку й об'єктивнішого оцінювання динаміки розвитку рефлексивної компетентності [519].

Центральним простором інтеграції інструментів рефлексії у зарубіжній підготовці вчителів виступає практикум, який розглядається не лише як етап набуття досвіду, а як спеціально організоване рефлексивне середовище. В межах практикуму поєднуються рефлексивне письмо, портфоліо, відеоаналіз, колективні обговорення та критеріальні моделі оцінювання, що забезпечує цілісність рефлексивного процесу. Практикум стає простором трансляції рефлексивних практик із системи підготовки вчителя в реальну навчальну діяльність школярів, оскільки майбутній педагог отримує можливість апробувати інструменти рефлексії безпосередньо в роботі з учнями та осмислювати результати цього застосування [466; 465].

Разом із тим Д. Спітері (D. Spiteri) чітко окреслює обмеження та ризики інструменталізації рефлексії, серед яких найчастіше називають формалізацію рефлексивних завдань, поверхневий характер осмислення досвіду та відсутність належної педагогічної фасилітації. За умов надмірної стандартизації рефлексія може перетворюватися на виконання формальних вимог без глибокого особистісного залучення, що нівелює її розвивальний потенціал. Поверхневість рефлексії виникає також у випадках, коли інструменти застосовуються без чіткої теоретичної рамки або без орієнтації на аналіз навчання учнів. Відсутність педагогічної фасилітації позбавляє рефлексивний процес діалогічності та підтримки, необхідних для переходу до критичного рівня осмислення [512, с. 55].

Таким чином, досвід інструменталізації рефлексії у підготовці майбутніх учителів засвідчує, що ефективність використання таких технологій і форм безпосередньо залежить від їх включеності в цілісну педагогічну систему, наявності чітких критеріїв і, водночас, гуманістичної фасилітаційної позиції викладача. За таких умов інструменти рефлексії стають не формальними засобами контролю, а дієвими механізмами професійного зростання вчителя та підготовки його до розвитку рефлексивних умінь школярів.

Так К. Лупніцкі, П. Дженкінс, А. Берд, Л. Джонс (K. Lupnitski, P. Jenkins, A. Beard, L. Jones) стверджують, що підготовка майбутніх учителів до розвитку рефлексивних умінь школярів розглядається не лише як результат опанування окремих курсів або методик, а як наслідок функціонування цілісної системи інституційних та організаційних умов, що забезпечують сталість і безперервність рефлексивного розвитку. У цьому вимірі особливого значення набуває організація освітнього середовища педагогічної освіти, у межах якого рефлексія виступає не епізодичною навчальною практикою, а нормативною складовою професійної підготовки вчителя [491].

Центральним елементом такої системи в зарубіжному досвіді виступає практикум, який розглядається як ключове середовище формування рефлексивної позиції майбутнього вчителя. Практикум перестає виконувати суто аплікаційну функцію перевірки теоретичних знань і набуває статусу

педагогічно спроектованого простору для осмислення навчально-виховних ситуацій, аналізу педагогічних рішень і виявлення закономірностей учнівського навчання. В умовах шкільної практики майбутній учитель отримує можливість інтегрувати рефлексивні інструменти у взаємодію з учнями, спостерігати наслідки власних педагогічних дій і здійснювати їх корекцію на основі рефлексивного аналізу. Дослідники підкреслюють, що практикум є ефективним середовищем розвитку рефлексії лише за умови його тісного зв'язку з університетською підготовкою та систематичного педагогічного супроводу [491].

Важливою організаційною умовою поглиблення рефлексивної діяльності майбутніх учителів є наставництво, менторинг і peer group mentoring, які в зарубіжних системах педагогічної освіти розглядаються як взаємодоповнювальні форми професійної підтримки. Наставництво з боку досвідченого вчителя або викладача забезпечує передачу професійних смислів, моделей аналізу педагогічних ситуацій і норм рефлексивної культури. Менторинг орієнтується на індивідуальний супровід професійного розвитку, сприяючи усвідомленню майбутнім учителем власних сильних і слабких сторін та формуванню реалістичної професійної самооцінки. Peer group mentoring, у свою чергу, створює умови для колективного осмислення досвіду, взаємної підтримки та співвіднесення індивідуальних інтерпретацій із досвідом інших, що суттєво розширює рефлексивний горизонт майбутніх педагогів [501].

У цьому контексті роль викладача ЗВО концептуалізується передусім як роль фасилітатора рефлексивного процесу. Зарубіжні підходи відходять від уявлення про викладача як джерело готових інтерпретацій педагогічної практики, натомість підкреслюючи його функцію організатора рефлексивного діалогу, модератора обговорень і носія професійної рефлексивної культури. Через постановку відкритих запитань, спільний аналіз педагогічних ситуацій і підтримку інтерпретаційної автономії студентів викладач сприяє формуванню в них здатності до глибокого осмислення власного досвіду та досвіду учнів [501].

Суттєвим інституційним чинником розвитку рефлексивних умінь є колективна рефлексія, яка розглядається як елемент професійної культури.

Колективні форми рефлексії, зокрема семінари, професійні дискусії, спільний аналіз уроків, робота в спільнотах практики, забезпечують соціальну опосередкованість рефлексивного процесу та сприяють формуванню спільних професійних смислів. У таких умовах рефлексія виходить за межі індивідуального самоаналізу й перетворюється на інструмент професійної комунікації та колективного навчання, що має принципове значення для підготовки вчителя до роботи з рефлексивною діяльністю учнів [524].

Водночас акцентується роль інституційної підтримки рефлексії через освітні стандарти, політики якості та програмні вимоги. Включення рефлексивних умінь до результатів навчання програм підготовки вчителів, вимоги щодо ведення портфоліо, рефлексивних звітів і участі в колективних формах аналізу діяльності створюють нормативне поле, у якому рефлексія закріплюється як обов'язковий компонент професійної підготовки. Така інституційна рамка не знецінює особистісного виміру рефлексії, а, навпаки, забезпечує її системність і сталість у межах освітньої програми [457].

Дж. Кломер стверджує, що у ширшій часовій перспективі рефлексія розглядається як елемент неперервного професійного розвитку вчителя, що охоплює всі етапи професійної траєкторії, від початкової підготовки (Initial Teacher Education) через період входження в професію (induction) до безперервного професійного розвитку (Continuing Professional Development). Така логіка забезпечує спадкоємність рефлексивних практик і сприяє формуванню стійкої професійної ідентичності вчителя як рефлексивного практика. В безперервності інституційних і організаційних умов рефлексія набуває статусу не тимчасової педагогічної інновації, а фундаментальної основи професійної діяльності вчителя та його готовності розвивати рефлексивні уміння школярів [457, с. 150].

Здійснений зарубіжних наукових підходів і практик підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексивних умінь школярів дозволяє нам розглядати досвід як цілісну педагогічну систему, у межах якої поєднуються концептуальні засади, інструментальні рішення та інституційні умови професійної підготовки. Така система характеризується внутрішньою логічною узгодженістю між

розумінням рефлексії як фундаментального механізму навчання і конкретними педагогічними діями, спрямованими на її формування в учнів. Зарубіжний досвід засвідчує, що розвиток рефлексивних умінь школярів не розглядається як автономне завдання шкільної освіти, а постає результатом цілеспрямованої підготовки вчителя, здатного інтегрувати рефлексію в структуру навчальної діяльності.

Узагальнення матеріалів досліджень дає змогу виокремити інваріантні риси зарубіжних підходів, які простежуються незалежно від національного контексту чи специфіки освітніх систем. Насамперед це системність, що виявляється у взаємопов'язаності теоретичних моделей, інструментів рефлексії та організаційних форм підготовки вчителів. Доказовість постає як орієнтація на емпірично підтвержені педагогічні рішення, використання критеріїв, індикаторів і даних спостереження для аналізу рефлексивних процесів. Інструментальність відображає прагнення зарубіжних програм перевести рефлексію в площину керованих педагогічних дій через застосування щоденників, портфоліо, відеоаналізу, lesson study та інших технологій. Колективність, у свою чергу, засвідчує соціальну природу рефлексії, її укоріненість у професійному діалозі, спільнотах практики та колегіальних формах осмислення педагогічного досвіду.

На теоретичному рівні зарубіжний досвід формує низку положень, що мають універсальний характер для підготовки вчителя до розвитку рефлексії учнів. До них належить розуміння рефлексії як метакогнітивного та саморегулятивного механізму навчальної діяльності; визнання ролі вчителя як фасилітатора рефлексивних процесів; положення про необхідність спеціального педагогічного проектування рефлексивної діяльності учнів; а також ідея безперервності розвитку рефлексивної компетентності вчителя впродовж усієї професійної кар'єри. Дані положення виходять за межі конкретних освітніх контекстів і можуть слугувати теоретичною основою для подальших досліджень і розроблення моделей підготовки вчителів у різних освітніх системах.

Водночас узагальнення зарубіжного досвіду виявляє й певні обмеження, що зумовлюють необхідність його критичного осмислення та педагогічної адаптації. До таких обмежень належать ризики формалізації рефлексивних практик за умов надмірної стандартизації, залежність ефективності рефлексії від рівня професійної підготовки викладачів і наставників, а також вплив культурних і інституційних чинників на сприйняття рефлексії як педагогічної цінності. Адаптація зарубіжного досвіду потребує врахування національних освітніх традицій, нормативно-правових умов, рівня автономії закладів освіти та готовності педагогічної спільноти до впровадження рефлексивно орієнтованих підходів у підготовці вчителів.

Таким чином, зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексивних умінь школярів має вагомим теоретичним значенням для сучасної педагогічної науки, оскільки дозволяє розглядати рефлексію не як фрагментарний компонент навчального процесу, а як системоутворювальний чинник професійної діяльності вчителя й розвитку учня.

Висновки до другого розділу

Визначено *теоретичні основи проблеми* підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. *Рефлексія розглянута як психолого-педагогічний феномен* у контексті розвитку особистості молодшого школяра. Доведено, що рефлексія є базовим психолого-педагогічним механізмом розвитку особистості дитини, який забезпечує інтеграцію різних аспектів її досвіду в цілісну систему саморозуміння. Через рефлексію навчальна діяльність набуває для молодшого школяра особистісного смислу: знання перестають бути зовнішнім змістом і перетворюються на інструмент самозміни; успіхи й труднощі – на джерело пізнання власних ресурсів і обмежень; соціальна взаємодія перетворюється на простір усвідомлення себе серед інших. У цьому контексті рефлексія виконує інтегративну функцію, поєднуючи пізнавальні досягнення з емоційним переживанням і регуляцією поведінки, що є необхідною умовою становлення

цілісної, психологічно стійкої особистості. Разом з тим теоретичний аналіз засвідчив, що розвиток рефлексії не є автоматичним наслідком вікового зростання або самого факту навчання у школі. Він потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу, який враховує вікові можливості дитини, індивідуальну варіативність розвитку та потенційні ризики надмірного або некоректного оцінювання.

Здійснено *аналіз сучасного наукового дискурсу* з проблеми підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії, котрий дозволив зробити низку узагальнювальних висновків. Встановлено, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці сформовано достатньо розвинену теоретичну базу щодо осмислення професійної підготовки вчителя початкової школи як цілісного, багатовимірного процесу, зорієнтованого на формування педагогічної майстерності, професійної суб'єктності, здатності до саморегуляції, самоосвіти та безперервного професійного розвитку. У межах цього дискурсу рефлексія послідовно розглядається як професійно значуща категорія, внутрішній механізм осмислення діяльності та чинник якості педагогічних рішень.

Розглянуто *зарубіжні наукові підходи та досвід* підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексивних умінь школярів. Доведено, що ключовим положенням зарубіжних досліджень є чітке розмежування рефлексивної підготовки вчителя та формування його здатності розвивати рефлексивні уміння школярів. Перша спрямована на становлення рефлексивного професіонала, здатного аналізувати власну педагогічну діяльність, приймати обґрунтовані рішення та здійснювати саморозвиток. Друга ж передбачає опанування вчителем педагогічних стратегій і механізмів, що дозволяють переводити рефлексію з рівня професійного самопостереження на рівень навчальної діяльності учнів. У зарубіжному дискурсі наголошується, що наявність у вчителя розвиненої рефлексивності не гарантує автоматично його готовності формувати рефлексивні уміння школярів, оскільки останнє потребує окремого педагогічного дизайну та спеціально сформованих умінь.

Матеріали другого розділу представлені в працях автора [44; 55; 150; 153; 156; 160; 164; 165; 166; 169; 173; 174; 175; 179; 190; 192; 193; 195; 196; 198; 211; 218; 406; 453; 482; 494; 515].

РОЗДІЛ 3

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.1. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів

У межах сучасної педагогічної парадигми вищої освіти готовність майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів доцільно трактувати як цілісне професійно-особистісне утворення, сформоване в процесі спеціально організованої підготовки та таке, що поєднує систему ціннісних орієнтацій, науково обґрунтовані знання, праксіологічний інструментарій і сформовану рефлексивну позицію педагога. Подібне розуміння визначає принципово важливий методологічний вектор, відповідно до якого готовність не може бути зведена ані до сукупності ізольованих умінь, ані до тимчасової психологічної налаштованості, а розглядається як результат послідовного професійного становлення майбутнього вчителя в межах освітньої програми, педагогічної практики та рефлексивно організованого освітнього досвіду у закладі вищої освіти. У цьому контексті її концептуалізація ґрунтується на системному, компетентнісному та діяльнісно-рефлексивному підходах, які дозволяють розглядати майбутнього педагога як активного суб'єкта професійної діяльності, спроможного не лише реалізовувати методичні дії, а й критично осмислювати їхні теоретичні засади, педагогічні наслідки та гуманістичні смисли.

Концептуалізація готовності як інтегративного професійно-особистісного утворення дозволяє адекватно відобразити її складну багатокomпонентну природу і водночас зберегти діагностичну «керованість» цього феномену в умовах докторського дослідження. У структурі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів готовність виступає своєрідним «мостом» між засвоєною системою знань і реальною педагогічною дією, між

нормативно визначеними очікуваннями (стандарти, результати навчання, професійні компетентності) та індивідуальною професійною позицією. Її інтегративність полягає в тому, що вона синтезує мотиваційно-ціннісний вимір (усвідомлення значущості рефлексії як педагогічної цінності), когнітивний вимір (знання про сутність, механізми і педагогічні умови розвитку рефлексії молодших школярів), діяльнісно-проектувальний вимір (уміння організовувати рефлексивно орієнтовану навчальну взаємодію) та рефлексивно-оцінний вимір (здатність до самоаналізу, самокорекції, професійного саморозвитку). У цьому сенсі готовність є не сумою елементів, а їхньою системною єдністю, де кожен компонент набуває функціональної завершеності лише у взаємодії з іншими [527, с. 37].

На рівні методології важливо підкреслити, що інтегративна готовність має дві взаємопов'язані природи, вона одночасно є і результатом підготовки, і умовою її ефективності. Як результат, вона фіксує досягнутий рівень професійного становлення майбутнього педагога; як умова – забезпечує спроможність студента перетворювати навчальний досвід на професійний інструментарій, а педагогічні ситуації на матеріал для аналізу, узагальнення і рефлексивного навчання. Тому доцільним є орієнтація на підходи, де професійна готовність описується як комплексне утворення, що об'єднує мотиваційно-ціннісні, когнітивні та праксіологічні складники, а також передбачає наявність рефлексивного аналізу власної діяльності як обов'язкового маркера професійної зрілості. Зокрема, у дослідженнях, присвячених готовності майбутнього вчителя початкової школи до партнерської взаємодії, виразно простежується модель, у якій мотиваційно-ціннісний, когнітивний і праксіологічний блоки органічно доповнюються здатністю до рефлексивного аналізу власних професійних дій та взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу, що є методологічно співзвучним завданням розвитку рефлексії молодших школярів [275, с. 96; 30; 153].

Відповідно до зазначеного раніше, рефлексія в контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів має розглядатися не як додаткова «м'яка навичка» або епізодична навчальна процедура, а як системоутворювальний

механізм, що визначає якість педагогічного мислення, характер професійних рішень та гуманістичну спрямованість педагогічної взаємодії. Для майбутнього вчителя рефлексія виконує функцію внутрішнього професійного регулятора: вона забезпечує осмислення педагогічної мети, критичне ставлення до власних методичних дій, здатність розпізнавати суперечності навчальної ситуації та конструювати рішення з урахуванням особистісної унікальності дитини. У цьому сенсі рефлексія «збирає» в єдину систему логічне і практичне мислення вчителя, підсилює його здатність до аргументованого вибору педагогічних засобів та підтримує професійну самореалізацію через механізми самооцінювання і самокорекції. Показовим є те, що в дослідженнях, присвячених діагностиці розвитку педагогічного мислення майбутніх учителів, рефлексивність фіксується як одна з ключових складових (поряд із когнітивною, мотиваційно-ціннісною та операційною), а її недостатність пов'язується зі зниженням здатності до творчого розв'язання педагогічних завдань, неадекватністю самооцінки та розмитістю уявлень про професійно значущі якості й уміння [183, с. 632; 154, с. 240; 30].

Для молодшого школяра рефлексія є психологічно й педагогічно значущим механізмом становлення суб'єктності в навчанні: дитина поступово вчиться усвідомлювати власні дії, бачити їхні результати, розуміти причини успіху чи труднощів, співвідносити зусилля з навчальною метою та робити висновки, необхідні для подальшого розвитку. На початковому етапі шкільного навчання рефлексія не виникає як спонтанна «внутрішня здатність»; вона формується за умов педагогічної підтримки, коли вчитель цілеспрямовано створює ситуації осмислення, організовує діалог, допомагає дитині «називати» власний досвід, переносити його в нові навчальні контексти. Отже, готовність майбутнього вчителя до розвитку рефлексії молодших школярів має передбачати не лише знання про рефлексію, а й здатність педагогічно проєктувати її як процес: від постановки запитань і створення безпечного простору для самооцінювання до формування культури помилки, підтримки навчальної автономії та розвитку внутрішньої мотивації [158, с. 856].

З огляду на інтегративний характер готовності та системоутворювальну роль рефлексії, для нашого дослідження методологічно виправданим є застосування критеріально-рівневого підходу. Його доцільність зумовлено тим, що готовність не може бути верифікована одним показником або однією процедурою вимірювання: вона виявляється у сукупності стійких проявів, зокрема мотиваційних, когнітивних, діяльнісних і рефлексивних, що мають бути операціоналізовані у вигляді критеріїв і показників. Критеріально-рівнева логіка забезпечує, по-перше, концептуальну чіткість (розмежування сутності явища та його емпіричних маркерів), по-друге, діагностичну валідність (вимірюється не декларація, а прояв), по-третє, можливість відстеження динаміки (переходи між рівнями як індикатор результативності підготовки) [23, с. 103; 4, с. 47].

Вважаємо за доцільне конкретизувати структуру готовності майбутніх учителів початкових класів саме в контексті розвитку рефлексії молодших школярів, оскільки без такого уточнення готовність ризикує залишитися узагальненим, позаситуативним утворенням, відірваним від реальної педагогічної практики, а тому готовність розглядаємо як цілісна система взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких відображає окремий, але функціонально необхідний вимір професійного становлення майбутнього вчителя як суб'єкта рефлексивно орієнтованої педагогічної діяльності (Табл. 3.1.1).

Вихідним у системі виступає *мотиваційно-ціннісний компонент*, що визначає смислову спрямованість професійної діяльності майбутнього вчителя. Його сутність полягає у сформованому ставленні студента до рефлексивного розвитку дитини як до педагогічної цінності та професійного пріоритету. Йдеться не лише про загальне позитивне ставлення до інновацій чи гуманістичних ідей, а про внутрішнє прийняття рефлексії як необхідної умови становлення молодшого школяра суб'єктом навчання. В межах цього компонента формуються професійні мотиви підтримки навчальної автономії дитини, розвитку її здатності до самооцінювання, усвідомлення власних навчальних дій і відповідальності за результат. Мотиваційно-ціннісний

компонент задає аксіологічний фундамент готовності, без якого знання про рефлексію залишаються декларативними, а педагогічні дії формальними [527, с. 38; 6, с. 8].

Таблиця 3.1.1.

Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів

Компонент	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивний	Операційно-діяльнісний	Рефлексивно-оцінний
Критерії	Спонукально-мотиваційний	Пізнавально-інформаційний	Операційно-діяльнісний	Рефлексивно-поведінковий
Показники	<ul style="list-style-type: none"> стійкий інтерес до проблеми рефлексії молодших школярів; усвідомлення значущості рефлексії для розвитку особистості дитини; орієнтація на гуманістичні, суб'єкт-суб'єктні взаємини з учнями. 	<ul style="list-style-type: none"> знання сутності й видів рефлексії (особистісна, інтелектуальна, комунікативна тощо) у молодших школярів; розуміння вікових можливостей розвитку рефлексії; володіння класифікаціями методів і прийомів її формування. 	<ul style="list-style-type: none"> уміння планувати в уроці блоки/етапи рефлексії; використання різних форм рефлексивної діяльності (усна, письмова, ігрова, візуальна); здатність моделювати рефлексивні завдання, запитання, ситуації. 	<ul style="list-style-type: none"> регулярне здійснення самоаналізу занять; критичне осмислення власних педагогічних дій, готовність визнавати й виправляти помилки; прагнення до саморозвитку, самоосвіти з проблеми рефлексії.
Рівні	<ul style="list-style-type: none"> Високий Середній Низький 	<ul style="list-style-type: none"> Високий Середній Низький 	<ul style="list-style-type: none"> Високий Середній Низький 	<ul style="list-style-type: none"> Високий Середній Низький

Когнітивний компонент забезпечує науково-теоретичну обґрунтованість професійних рішень майбутнього вчителя. У його межах акумулюються знання про сутність і функції рефлексії, її роль у психічному та особистісному розвитку молодших школярів, вікові можливості й обмеження рефлексивних проявів у початковій школі, а також методики й засоби розвитку рефлексії та її педагогічної діагностики. Принципово важливо, що когнітивна готовність

тракується не як сукупність відомостей, а як системне, усвідомлене й операціоналізоване знання, здатне виконувати орієнтувальну та пояснювальну функції у педагогічній діяльності. Такий характер знань дозволяє майбутньому вчителю аргументовано добирати методи, прогнозувати педагогічні результати та здійснювати корекцію навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів [105, с. 24].

Операційно-діяльнісний компонент репрезентує практичний вимір готовності й відображає здатність майбутнього вчителя реалізовувати рефлексивний підхід у конкретних педагогічних ситуаціях. Його зміст розкривається через уміння проєктувати й організовувати рефлексивні ситуації на уроці, інтегрувати рефлексивні завдання у структуру навчальної діяльності, використовувати прийоми самоаналізу й взаємоаналізу, формувати в дітей уміння осмислювати власні дії, труднощі та досягнення. Відтак рефлексія постає не як епізодичний елемент уроку, а як педагогічно керований процес, що потребує продуманого дидактичного дизайну, гнучкого управління навчальною взаємодією та постійного зворотного зв'язку. Операційно-діяльнісний компонент демонструє, наскільки майбутній учитель здатен трансформувати цінності й знання у професійну дію [202, с. 39; 54, с. 17].

Завершує структуру готовності *рефлексивно-оцінний компонент*, що має метарівневий характер і виконує функцію внутрішнього регулятора професійної діяльності. Він відображає здатність студента до власної педагогічної рефлексії: аналізу мотивів, способів і результатів власних дій, адекватної самооцінки професійних рішень, усвідомлення педагогічних труднощів і готовності до самокорекції та саморозвитку. Даний компонент забезпечує узгодженість між намірами, діями й результатами педагогічної діяльності та є показником професійної зрілості майбутнього вчителя. Водночас він має принципове значення для розвитку рефлексії учнів, оскільки лише рефлексивний педагог здатен послідовно й автентично формувати рефлексивну культуру дитини [156, с. 73].

Разом мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти утворюють цілісну, внутрішньо узгоджену

систему готовності майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Вони перебувають у відношеннях взаємопідсилення й взаємообумовленості, а їхня сукупність створює методологічне підґрунтя для подальшого виокремлення критеріїв і показників готовності та побудови її рівневої характеристики в логіці докторського педагогічного дослідження.

Крім того аналіз структурних компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів обґрунтовується системою критеріїв, що забезпечує науково коректний, діагностично вивіреним і методологічно цілісний опис рівня сформованості цієї готовності. У межах досліджень критерії розглядаються не як формальні «параметри вимірювання», а як узагальнені ознаки, що відображають якісні характеристики професійного становлення майбутнього вчителя в процесі розвитку рефлексії учнів. Саме тому система критеріїв є безпосередньо співвіднесена зі структурою готовності, а кожен критерій концептуально «вкорінений» у відповідний компонент, який він репрезентує на діагностичному рівні.

У нашому дослідженні вибудовуємо систему критеріїв готовності як цілісну, взаємопов'язану сукупність, що дозволяє оцінити не окремі фрагменти підготовленості майбутнього вчителя, а її інтегральний характер.

Вихідним у системі критеріїв є *мотиваційно-ціннісний критерій*, що визначає внутрішню спрямованість професійної діяльності майбутнього вчителя та задає гуманістичний смисл розвитку рефлексії молодших школярів. Мотиваційно-ціннісний критерій відображає глибинний рівень готовності майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, оскільки фіксує не лише наявність інтересу до відповідної педагогічної діяльності, а й характер ставлення студента до дитини як суб'єкта навчання та саморозвитку. У межах цього критерію рефлексія постає не як технологічний прийом або дидактична вимога, а як внутрішньо прийнята педагогічна цінність, що визначає вибір цілей, змісту й способів організації освітньої взаємодії в початковій школі [191, с. 144; 89].

Сутність мотиваційно-ціннісного критерію полягає у сформованості стійких професійних мотивів, спрямованих на підтримку рефлексивного розвитку дитини, усвідомленні значущості формування в молодших школярів здатності до самооцінювання, осмислення власних навчальних дій, аналізу труднощів і досягнень. Йдеться про внутрішню готовність майбутнього вчителя будувати навчальний процес таким чином, щоб він сприяв розвитку суб'єктності учня, а не зводився до трансляції знань і контролю результатів. У цьому контексті мотиваційно-ціннісний критерій охоплює прийняття ідей педагогіки партнерства, орієнтацію на гуманістичні цінності початкової освіти, визнання унікальності кожної дитини та її права на власну освітню траєкторію [84, с. 270; 107, с. 18].

Особливістю мотиваційно-ціннісного критерію в контексті розвитку рефлексії молодших школярів є те, що він відображає не лише загальну професійну спрямованість студента, а його готовність до цілеспрямованої роботи з внутрішнім світом дитини, тобто її переживаннями, сумнівами, успіхами, помилками. Усвідомлене прийняття рефлексії як педагогічної цінності передбачає готовність вчителя створювати безпечне освітнє середовище, у якому помилка розглядається як ресурс навчання, а самооцінювання як шлях до особистісного зростання. Така позиція вимагає від майбутнього педагога не лише емпатійності, а й зрілої професійної мотивації, зорієнтованої на довготривалі результати розвитку дитини, а не на формальні показники успішності [191, с. 144].

Важливо підкреслити, що мотиваційно-ціннісний критерій виконує системоутворювальну функцію щодо інших критеріїв готовності. Саме він забезпечує внутрішню узгодженість між знаннями про рефлексію, уміннями організувати рефлексивну діяльність і здатністю до власної педагогічної рефлексії. За відсутності сформованого ціннісного ставлення до рефлексивного розвитку учнів когнітивний і операційно-діяльнісний компоненти втрачають свою гуманістичну спрямованість і можуть реалізовуватися фрагментарно або формально. Натомість високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного критерію створює підґрунтя для цілісного, усвідомленого й відповідального

впровадження рефлексивного підходу в педагогічну практику початкової школи, що в подальшому дозволяє обґрунтовано перейти до аналізу інших критеріїв готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів [30; 126, с. 36].

До показників мотиваційно-ціннісного критерію відносимо:

- стійкий інтерес до проблеми рефлексії молодших школярів;
- усвідомлення значущості рефлексії для розвитку особистості дитини;
- орієнтація на гуманістичні, суб'єкт-суб'єктні взаємини з учнями.

Першим показником мотиваційно-ціннісного критерію виступає *стійкий інтерес до проблеми рефлексії молодших школярів*, який виявляється у цілеспрямованому прагненні майбутнього вчителя поглиблювати власні уявлення про рефлексію як психолого-педагогічний феномен, відстежувати наукові й методичні напрацювання з цієї проблематики, осмислювати можливості її практичної реалізації в умовах початкової школи. Йдеться не про ситуативну зацікавленість окремими методичними прийомами, а про стійку пізнавально-професійну мотивацію, яка спонукає студента звертатися до проблеми рефлексії у процесі навчання, педагогічної практики, самостійної та науково-дослідної роботи. Такий інтерес є важливим індикатором внутрішньої готовності майбутнього вчителя виходити за межі формального виконання освітніх програм і розглядати рефлексію як значущий напрям власного професійного зростання [73; 147, с. 177].

Другим показником є *усвідомлення значущості рефлексії для розвитку особистості дитини*, що відображає глибину ціннісного прийняття рефлексивного підходу в початковій освіті. Рефлексія розуміється майбутнім учителем не лише як інструмент підвищення навчальних результатів, а як механізм формування в молодших школярів здатності до самопізнання, саморегуляції, відповідального ставлення до власних дій і рішень. Усвідомлення значущості рефлексії виявляється у готовності педагога враховувати внутрішній досвід дитини, її емоційні стани, труднощі й успіхи, а також у прагненні створювати умови для осмислення учнем власного

навчального поступу. Даний показник засвідчує перехід від декларативного розуміння гуманістичних ідей до їх реального включення у систему професійних цінностей майбутнього вчителя [30].

Третій показник мотиваційно-ціннісного критерію – *орієнтація на гуманістичні, суб'єкт-суб'єктні взаємини з учнями*, що характеризує характер педагогічної позиції майбутнього вчителя початкових класів у процесі освітньої взаємодії. Що пояснює прийняття учня як активного учасника навчального процесу, здатного до висловлення власних суджень, оцінок і переживань, а також про готовність педагога будувати взаємини на засадах партнерства, довіри й поваги до особистості дитини. Орієнтація на суб'єкт-суб'єктні взаємини створює необхідне психологічне підґрунтя для розвитку рефлексії, оскільки лише в умовах діалогічної взаємодії учень може відкрито аналізувати власні дії, помилки й досягнення без страху осуду чи знецінення. Для майбутнього вчителя така орієнтація означає готовність змінювати традиційно директивну модель педагогічної поведінки на рефлексивно-діалогічну, що є принципово важливим у контексті початкової освіти [23, с. 214; 420, с. 93].

У сукупності зазначені показники дозволяють нам охарактеризувати мотиваційно-ціннісний критерій як внутрішній регулятор готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Вони відображають не лише інтенсивність професійної мотивації, а й якість ціннісних орієнтацій, що визначають гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності та створюють підґрунтя для ефективної реалізації когнітивного, операційно-діяльнісного й рефлексивно-оцінного аспектів готовності в подальшій структурі дослідження.

Когнітивний критерій передбачає сформованість системи психолого-педагогічних і методичних знань, необхідних для розуміння сутності рефлексії як складного багатовимірного феномену та для її цілеспрямованого розвитку в умовах початкової школи. О. Красовська зазначає, що йдеться, насамперед, про знання теоретичних підходів до тлумачення рефлексії, її функцій у навчальній діяльності, ролі у становленні саморегуляції, самооцінювання та навчальної автономії дитини. Для майбутнього вчителя принципово важливим є розуміння

рефлексії не як ізольованої психічної дії, а як механізму, що інтегрує пізнавальні, емоційно-вольові та ціннісні процеси особистості молодшого школяра [113].

Суттєвим складником когнітивного критерію є знання вікових і психологічних особливостей розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці. Майбутній учитель має усвідомлювати межі й можливості рефлексивних проявів дітей на цьому етапі розвитку, розрізняти доступні для молодших школярів форми самоаналізу, оцінювання та узагальнення навчального досвіду, а також розуміти поступовість і поетапність формування рефлексивних умінь. Таке знання дозволяє уникати як завищених очікувань щодо рефлексивних можливостей дитини, так і їх заниження, що часто призводить до формалізації рефлексивних завдань або до їх повного ігнорування в освітньому процесі [183, с. 633].

Когнітивний критерій охоплює також методичну обізнаність майбутнього вчителя щодо засобів, прийомів і технологій розвитку рефлексії молодших школярів; знання методик організації рефлексивних етапів уроку, форм і прийомів стимулювання самооцінювання й взаємооцінювання, використання рефлексивних запитань, щоденників навчальних досягнень, графічних і вербальних способів осмислення досвіду навчання. Важливим аспектом є розуміння того, як інтегрувати рефлексивні елементи у різні навчальні предмети та види діяльності, зберігаючи їх педагогічну доцільність і відповідність навчальним цілям.

Окрему увагу в межах когнітивного критерію варто приділити знанням з педагогічної діагностики розвитку рефлексії молодших школярів. Майбутній учитель має орієнтуватися в основних підходах до оцінювання рефлексивних проявів учнів, розуміти можливості й обмеження різних діагностичних інструментів, уміти інтерпретувати результати спостережень і аналізу навчальної діяльності дитини. Саме ці знання створюють передумови для корекції педагогічних впливів і забезпечують індивідуалізацію роботи з учнями у процесі розвитку їх рефлексії [166, с. 483; 428, с. 308].

До показників когнітивного критерію відносимо:

- знання сутності й видів рефлексії (особистісна, інтелектуальна, комунікативна тощо) у молодших школярів;
- розуміння вікових можливостей розвитку рефлексії;
- володіння класифікаціями методів і прийомів її формування.

Першим показником когнітивного критерію виступає *знання сутності й видів рефлексії у молодших школярів*, що передбачає розуміння рефлексії як багатовимірного психолого-педагогічного феномену та здатність диференціювати її основні прояви залежно від змісту й ситуації навчальної діяльності. Для майбутнього вчителя принципово важливим є усвідомлення того, що в молодшому шкільному віці рефлексія набуває різних форм, зокрема особистісної, інтелектуальної та комунікативної. Особистісна рефлексія пов'язана з усвідомленням дитиною власних переживань, ставлення до навчання, успіхів і труднощів; інтелектуальна пов'язана з аналізом способів розв'язання навчальних завдань, розумінням логіки мислення та помилок; комунікативна – з осмисленням взаємодії з іншими, власної ролі в спільній діяльності. Знання цих видів рефлексії дозволяє майбутньому вчителю уникати їх ототожнення та цілеспрямовано добирати педагогічні засоби відповідно до конкретних освітніх завдань [352, с. 36].

Другим показником когнітивного критерію є *розуміння вікових можливостей розвитку рефлексії*, що відображає здатність майбутнього педагога співвідносити теоретичні уявлення про рефлексію з психологічними особливостями молодшого шкільного віку; знання закономірностей становлення рефлексивних умінь у дітей, їх залежності від рівня розвитку мислення, мовлення, емоційно-вольової сфери та навчальної мотивації. Усвідомлення вікових можливостей і обмежень рефлексії дає змогу майбутньому вчителю адекватно добирати зміст і форму рефлексивних завдань, поступово ускладнювати їх, забезпечуючи перехід від елементарних форм усвідомлення власних дій до більш узагальненого аналізу навчального досвіду. Водночас такий показник свідчить про готовність педагога уникати формалізму в організації рефлексії, коли від дітей вимагається те, що перевищує їхні реальні вікові можливості [352, с. 36].

Третім показником когнітивного критерію є *володіння класифікаціями методів і прийомів формування рефлексії*, що засвідчує рівень методичної культури майбутнього вчителя. У цьому контексті важливим є не лише знання окремих методів і прийомів, а розуміння їх типології, педагогічного призначення та умов ефективного використання. Майбутній учитель має орієнтуватися в класифікаціях рефлексивних методів за різними підставами: за етапами уроку, за домінуючою функцією (усвідомлення результату, процесу, емоційного стану), за формою організації діяльності (індивідуальна, парна, групова), за способом вираження рефлексії (вербальна, візуальна, діяльнісна). Таке знання створює підґрунтя для свідомого проєктування рефлексивних ситуацій і забезпечує варіативність педагогічних рішень у роботі з молодшими школярами [426, с. 204; 429, с. 134].

У сукупності показники дозволяють охарактеризувати когнітивний критерій як індикатор не лише обсягу знань, а й рівня їх системності, усвідомленості та методичної доцільності. Вони відображають здатність майбутнього вчителя початкових класів мислити про рефлексію як про педагогічно керований процес, співвідносити теорію з віковими можливостями учнів і свідомо добирати методи її розвитку. Саме така когнітивна підготовленість створює основу для реалізації операційно-діяльнісного критерію готовності, який характеризує практичну сторону розвитку рефлексії молодших школярів у професійній діяльності майбутнього вчителя.

Операційно-діяльнісний критерій охоплює сукупність умінь і навичок, пов'язаних із проєктуванням, організацією та реалізацією рефлексивно орієнтованої педагогічної діяльності. О. Будник наголошує на здатності майбутнього вчителя цілісно вибудовувати освітній процес з урахуванням необхідності розвитку в учнів умінь осмислювати власні дії, результати навчання, способи розв'язання завдань і характер взаємодії з іншими. У цьому контексті рефлексія не постає як ізольований етап уроку або формальна підсумкова процедура, а інтегрується в логіку навчальної діяльності як її невід'ємний компонент [42, с. 252].

Сутність операційно-діяльнісного критерію полягає у сформованості в майбутнього вчителя умінь педагогічного проєктування рефлексивних ситуацій, що передбачає здатність визначати дидактичні цілі розвитку рефлексії відповідно до навчального змісту, добирати адекватні методи й прийоми, передбачати можливі труднощі учнів та способи їх педагогічної підтримки. Майбутній учитель має вміти моделювати такі ситуації навчальної взаємодії, у яких рефлексія стає природним способом осмислення діяльності дитини, а не нав'язаною ззовні вимогою.

Важливим аспектом операційно-діяльнісного критерію є здатність організовувати рефлексивну діяльність молодших школярів у різних формах навчальної роботи. Це відповідно включає вміння використовувати індивідуальні, парні та групові форми взаємодії, застосовувати прийоми самоаналізу й взаємоаналізу, стимулювати вербальні та невербальні способи вираження рефлексивних суджень, адаптуючи їх до вікових особливостей учнів. Така діяльність потребує від майбутнього вчителя педагогічної гнучкості, вміння оперативно реагувати на зміни навчальної ситуації та підтримувати рефлексивну активність дітей без перевантаження й формалізації [42, с. 254; 430, с. 8].

Операційно-діяльнісний критерій також відображає готовність майбутнього вчителя створювати сприятливе освітнє середовище для розвитку рефлексії, у якому забезпечується психологічна безпека, прийняття помилки як ресурсу навчання та позитивне ставлення до індивідуальних темпів розвитку учнів. Реалізація рефлексивно орієнтованої педагогічної діяльності вимагає від педагога вміння поєднувати навчальні й виховні завдання, підтримувати емоційний контакт з дітьми та спрямовувати їх на усвідомлення власного навчального досвіду в атмосфері довіри й співпраці [42, с. 254].

Загалом, операційно-діяльнісний критерій готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів репрезентує практичну реалізацію мотиваційно-ціннісних установок і когнітивної обізнаності у професійній діяльності. Він дозволяє оцінити, наскільки майбутній педагог здатний перетворювати рефлексію на педагогічно керований

процес, органічно інтегрований у навчальну діяльність молодших школярів, і водночас створює методологічне підґрунтя для подальшого аналізу показників цього критерію та рівнів сформованості відповідної готовності.

До показників операційно-діяльнісного критерію відносимо:

- уміння планувати в уроці блоки/етапи рефлексії;
- використання різних форм рефлексивної діяльності (усна, письмова, ігрова, візуальна);
- здатність моделювати рефлексивні завдання, запитання, ситуації.

Першим показником операційно-діяльнісного критерію є *уміння планувати в уроці блоки та етапи рефлексії*, що відображає здатність майбутнього вчителя структурно й методично грамотно інтегрувати рефлексивну діяльність у загальну логіку навчального процесу. Саме вміння передбачати місце рефлексії на різних етапах уроку, на початку (актуалізація досвіду, постановка навчальної мети), у процесі виконання завдань (осмислення способів дії, труднощів і проміжних результатів) та наприкінці уроку (узагальнення, самооцінювання, визначення подальших кроків навчання). Даний показник свідчить про здатність майбутнього вчителя розглядати рефлексію не як формальний завершальний елемент, а як наскрізний педагогічний механізм, що забезпечує усвідомленість навчальної діяльності молодших школярів [132, с. 174].

Другим показником є *використання різних форм рефлексивної діяльності*, що характеризує методичну гнучкість і варіативність педагогічних дій майбутнього вчителя. У контексті початкової школи особливого значення набуває вміння застосовувати усні, письмові, ігрові та візуальні форми рефлексії з урахуванням вікових особливостей дітей, рівня їх мовленнєвого розвитку та навчальної мотивації. Усна рефлексія дозволяє організовувати діалог, стимулювати висловлення власних думок і почуттів; письмова сприяє більш усвідомленому осмисленню досвіду; ігрова ж забезпечує емоційну залученість і знижує напруження; а візуальна допомагає дітям виражати рефлексивні судження за допомогою символів, схем і образів. Здатність комбінувати ці форми свідчить про готовність майбутнього вчителя адаптувати

рефлексивні методи до конкретної педагогічної ситуації, уникаючи шаблонності та формалізму [441, с. 23; 431, с. 640].

Третім показником операційно-діяльнісного критерію є *здатність моделювати рефлексивні завдання, запитання та ситуації*, що відображає творчий і проєктувальний аспект професійної діяльності майбутнього вчителя. Наголошується саме на вмінні формулювати запитання, які спонукають учнів до аналізу власних дій, причин успіхів і труднощів, способів досягнення результату; створювати навчальні ситуації, у яких рефлексія виникає як природна потреба осмислення діяльності; конструювати завдання, спрямовані на розвиток умінь самооцінювання й взаємооцінювання. Така здатність свідчить про сформованість педагогічного мислення, орієнтованого на розвиток суб'єктності молодшого школяра, і забезпечує перехід від відтворення готових методик до їх усвідомленого та творчого використання [179, с. 233].

Зазначені показники дозволяють охарактеризувати операційно-діяльнісний критерій як індикатор практичної готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів; відображають рівень педагогічної майстерності студента у сфері проєктування, організації та реалізації рефлексивної діяльності учнів і водночас створюють основу для подальшого аналізу рефлексивно-оцінного критерію, який фіксує здатність майбутнього вчителя до осмислення та корекції власної професійної діяльності.

Рефлексивно-особистісний критерій ґрунтується на визнанні рефлексії як внутрішнього механізму професійного саморегулювання педагога. Він відображає здатність майбутнього вчителя аналізувати власні мотиви, цілі, способи й результати педагогічних дій, співвідносити їх із потребами та можливостями молодших школярів, а також із гуманістичними цінностями початкової освіти. У цьому сенсі рефлексивно-особистісний критерій виступає показником сформованості професійної суб'єктності, що дозволяє педагогу не лише діяти відповідно до методичних рекомендацій, а й усвідомлено приймати педагогічні рішення в умовах варіативності та невизначеності освітніх ситуацій [152, с. 566].

Сутність рефлексивно-особистісного критерію полягає у здатності майбутнього вчителя до систематичної педагогічної рефлексії, яка охоплює осмислення власного досвіду навчання й викладання, аналіз ефективності використаних методів і прийомів розвитку рефлексії учнів, оцінювання досягнутих результатів і виявлення причин педагогічних труднощів. Рефлексія не має зводитися до епізодичного самоаналізу; навпаки, вона повинна набувати характеру стійкої професійної установки, орієнтованої на постійне вдосконалення педагогічної діяльності та розвиток особистісно значущих якостей учителя.

Важливим аспектом рефлексивно-особистісного критерію є здатність майбутнього вчителя до адекватної самооцінки власної професійної готовності. Йдеться про усвідомлення сильних і слабких сторін своєї педагогічної підготовки, реалістичне оцінювання рівня сформованості умінь розвитку рефлексії в учнів, готовність визнавати помилки та сприймати їх як ресурс професійного зростання. Дана позиція є принципово значущою в контексті початкової школи, де педагог виступає для дитини зразком ставлення до навчання, помилки та самовдосконалення [485, с. 391; 436, с. 437].

Рефлексивно-особистісний критерій відображає орієнтацію майбутнього вчителя на професійний саморозвиток у сфері рефлексивної педагогіки, що передбачає готовність до постійного оновлення знань, удосконалення методичного інструментарію, пошуку нових способів підтримки рефлексивного розвитку молодших школярів. У межах цього критерію важливим є прагнення студента до самонавчання, відкритість до інновацій, здатність інтегрувати новий педагогічний досвід у власну професійну практику.

А тому, рефлексивно-особистісний критерій готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів постає як інтегративний показник професійної зрілості, що узгоджує мотиваційно-ціннісні орієнтації, когнітивну обізнаність і операційно-діяльнісні уміння в єдину систему саморегульованої педагогічної діяльності; забезпечує внутрішню цілісність готовності, її динамічний характер і спрямованість на постійне професійне вдосконалення, створюючи логічне підґрунтя для подальшого

аналізу показників цього критерію та визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів [415, с. 159].

До показників рефлексивно-особистісного критерію відносимо:

- регулярне здійснення самоаналізу *conducted* занять;
- критичне осмислення власних педагогічних дій, готовність визнавати й виправляти помилки;
- прагнення до саморозвитку, самоосвіти з проблеми рефлексії.

Регулярне здійснення самоаналізу проведених занять засвідчує сформованість потреби майбутнього вчителя в осмисленні власної педагогічної практики, а саме: систематичний аналіз цілей, змісту, методів і результатів уроків або навчальних занять, а також про вміння співвідносити заплановані педагогічні наміри з фактичними результатами діяльності учнів. Такий самоаналіз виходить за межі формального звітування і передбачає усвідомлене осмислення того, наскільки використані педагогічні засоби сприяли розвитку рефлексії молодших школярів, чи були створені умови для їх активного залучення до самооцінювання та осмислення власних навчальних дій. Регулярність самоаналізу свідчить про перехід рефлексії зі сфери епізодичної дії у площину стійкої професійної установки [422].

Другим показником є *критичне осмислення власних педагогічних дій*, готовність визнавати й виправляти помилки, що відображає рівень професійної зрілості та внутрішньої відповідальності майбутнього вчителя. У межах цього показника важливим є не лише виявлення недоліків у власній діяльності, а й здатність до їх конструктивної інтерпретації, пошуку причин педагогічних утруднень та визначення шляхів їх подолання. Готовність визнавати помилки розглядається як позитивний ресурс професійного розвитку, а не як ознака некомпетентності, що є принципово важливим у контексті формування рефлексивної культури педагога. Такий підхід дозволяє майбутньому вчителю виступати для учнів прикладом адекватного ставлення до труднощів і невдач, формуючи в них позитивне сприйняття помилки як природного елементу навчання [422].

Третім показником рефлексивно-особистісного критерію є *прагнення до саморозвитку та самоосвіти з проблеми рефлексії*, яке відображає довготривалу професійну орієнтацію майбутнього вчителя на вдосконалення власної педагогічної майстерності. Йдеться про усвідомлену потребу в оновленні знань, розширенні методичного інструментарію, вивченні сучасних підходів до розвитку рефлексії молодших школярів, а також про готовність інтегрувати нові ідеї у власну практику. Прагнення до саморозвитку виявляється у зацікавленості науково-методичною літературою, участі в освітніх заходах, рефлексивному аналізі власного професійного поступу та постановці індивідуальних цілей професійного зростання. Така позиція забезпечує динамічний характер готовності й запобігає її застиглоті на досягнутому рівні [409].

Показники рефлексивно-особистісного критерію дозволяють розглядати його як внутрішній механізм саморегуляції та професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів. Вони фіксують здатність студента до усвідомленого аналізу власної педагогічної діяльності, критичного ставлення до її результатів і цілеспрямованого вдосконалення у сфері розвитку рефлексії молодших школярів. Сформованість показників забезпечує цілісність системи готовності, поєднуючи мотиваційно-ціннісні, когнітивні та операційно-діяльнісні аспекти в єдину модель професійної зрілості, що створює логічне підґрунтя для подальшого визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії учнів.

Завершенням побудови критеріально-показникової моделі готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів є визначення рівнів її сформованості, що дозволяють здійснити якісну диференціацію ступеня професійної підготовленості студентів і відобразити динаміку їх професійного становлення. У межах нашого дослідження рівні готовності розглядаємо не як формальну градацію результатів, а як якісно відмінні способи професійного мислення й дії, що виявляються у ставленні до рефлексії, характері знань, умінь та рефлексивної позиції майбутнього вчителя.

С. Хатунцева стверджує, що визначення рівнів сформованості готовності ґрунтується на узгодженому аналізі критеріїв (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-особистісного критеріїв). Кожен рівень характеризується певною мірою інтеграції критеріїв у професійній свідомості та діяльності майбутнього вчителя, що дозволяє простежити перехід від фрагментарного, репродуктивного засвоєння до цілісної, усвідомленої та творчої реалізації рефлексивного підходу в початковій освіті [422].

Високий (творчо-рефлексивний) рівень готовності характеризується цілісною інтеграцією всіх компонентів готовності та сформованістю рефлексивної педагогічної позиції майбутнього вчителя. Для цього рівня притаманне глибоке, системне розуміння рефлексії як психолого-педагогічного механізму розвитку особистості молодшого школяра, усвідомлене прийняття її як педагогічної цінності та стратегічного орієнтира професійної діяльності.

Майбутній учитель на цьому рівні здатний творчо проєктувати рефлексивно орієнтовану педагогічну діяльність, органічно інтегрувати рефлексивні завдання у всі етапи уроку, добирати й комбінувати різні форми та методи з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей учнів. Рефлексивна діяльність молодших школярів набуває системного характеру та спрямовується на формування їх суб'єктності, навчальної автономії й відповідального ставлення до власного навчання [445, с. 174].

Рефлексивно-особистісний компонент на високому рівні проявляється у стійкій здатності до глибокого самоаналізу, критичного осмислення власних педагогічних дій, готовності до постійного професійного саморозвитку й самоосвіти. Такий рівень готовності забезпечує не лише ефективний розвиток рефлексії молодших школярів, а й динамічне професійне зростання самого вчителя, що дозволяє розглядати його як рефлексивного практика й носія сучасної гуманістичної педагогічної культури [192, с. 146].

Середній (функціональний) рівень готовності характеризується більшою усвідомленістю професійної діяльності та частковою інтеграцією мотиваційно-ціннісних, когнітивних і операційно-діяльнісних складових. Майбутні вчителі

на цьому рівні мають достатній обсяг знань про сутність і види рефлексії, розуміють її значущість для розвитку особистості молодшого школяра та намагаються застосовувати відповідні методи у педагогічній практиці.

Мотиваційно-ціннісна сфера характеризується позитивним ставленням до ідей рефлексивного навчання, проте це ставлення ще не завжди набуває характеру стійкої професійної позиції. Операційно-діяльнісні уміння реалізуються більш послідовно: майбутній учитель здатний планувати окремі етапи рефлексії, використовувати різні форми рефлексивної діяльності, однак часто робить це за готовими алгоритмами, без достатньої варіативності й урахування індивідуальних особливостей учнів [192, с. 147].

Рефлексивно-особистісний компонент на цьому рівні виявляється у здатності до епізодичного самоаналізу власної діяльності, критичного осмислення окремих педагогічних ситуацій та прагнення до вдосконалення, проте така рефлексія ще не має системного характеру. Загалом функціональний рівень готовності забезпечує реалізацію рефлексивних практик у педагогічній діяльності, однак потребує подальшого поглиблення й інтеграції компонентів готовності [515, с. 488].

Низький (репродуктивний) рівень готовності характеризується недостатньою сформованістю всіх компонентів готовності та відсутністю їх системної взаємодії. Для майбутніх учителів, що перебувають на цьому рівні, притаманне поверхове, фрагментарне розуміння сутності рефлексії, її видів і педагогічного потенціалу в розвитку особистості молодшого школяра. Знання носять декларативний характер і, як правило, не пов'язуються з конкретними педагогічними ситуаціями початкової школи.

Мотиваційно-ціннісна сфера на цьому рівні відзначається нестійким інтересом до проблеми розвитку рефлексії учнів та переважанням зовнішніх мотивів професійної діяльності. Рефлексія розглядається майбутнім учителем радше як вимога освітніх програм або формальний елемент уроку, ніж як педагогічна цінність. Операційно-діяльнісні уміння реалізуються епізодично: рефлексивні завдання використовуються ситуативно, без попереднього

проектування й логічного включення в структуру уроку, часто за зразком або інструкцією [177, с. 56].

Рефлексивно-особистісний компонент проявляється слабо: самоаналіз педагогічних дій має фрагментарний характер, зводиться до констатації окремих труднощів або помилок без глибокого осмислення їх причин і наслідків. Загалом такий рівень готовності не забезпечує цілеспрямованого й педагогічно керованого розвитку рефлексії молодших школярів [177, с. 58].

Узагальнюючи, слід зазначити, що запропоновані нами рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів відображають якісні відмінності у професійному становленні педагога та створюють методологічне підґрунтя для діагностики, інтерпретації результатів експериментальної роботи й подальшого вдосконалення системи професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Загалом розроблена критеріально-рівнева структура ґрунтується на ідеї взаємозумовленості та взаємопроникнення мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-особистісного критеріїв, кожен з яких виконує специфічну функцію в структурі готовності майбутнього вчителя початкових класів. Водночас жоден із критеріїв не може бути розглянутий ізольовано, оскільки лише їх узгоджена дія забезпечує цілісність і стійкість професійної готовності до розвитку рефлексії молодших школярів.

Мотиваційно-ціннісний критерій визначає смислову спрямованість педагогічної діяльності та створює внутрішні передумови для прийняття рефлексії як педагогічної цінності. Когнітивний критерій забезпечує науково-теоретичну та методичну обґрунтованість педагогічних дій, надаючи рефлексивній діяльності учнів усвідомленого й керованого характеру. Операційно-діяльнісний критерій репрезентує практичну реалізацію цінностей і знань у процесі проектування та організації рефлексивно орієнтованої освітньої діяльності. Рефлексивно-особистісний критерій інтегрує попередні, забезпечуючи саморегуляцію, самокорекцію та професійний саморозвиток майбутнього вчителя.

Показники кожного критерію виступають своєрідними «маркерними ознаками», які дозволяють зафіксувати якісні прояви готовності в навчальній і квазіпрофесійній діяльності студентів. Саме через показники забезпечується операціоналізація абстрактних характеристик готовності та створюються умови для її діагностування. Рівні сформованості готовності, у свою чергу, відображають ступінь інтеграції критеріїв і показників у професійній свідомості та діяльності майбутнього вчителя, фіксуючи перехід від репродуктивного до творчо-рефлексивного способу педагогічного мислення й дії.

3.2. Методика діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів

Діагностику стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів у межах нашого дослідження інтерпретуємо як науково обґрунтовану систему цілісного пізнання професійної здатності педагога реалізовувати освітню діяльність у гуманістичній парадигмі НУШ. У даній парадигмі рефлексія розглядається як ключовий механізм усвідомленого навчання, саморегуляції та особистісного розвитку дитини, що зумовлює підвищені вимоги до змісту й організації діагностичних процедур.

Відповідно, методика діагностики спрямовується на комплексне виявлення мотиваційно-ціннісних засад педагогічної діяльності майбутнього вчителя, рівня його теоретичної обізнаності щодо сутності та педагогічних функцій рефлексії, сформованості практичних умінь організації рефлексивних компонентів освітнього процесу, а також готовності до власної професійної саморефлексії як необхідної умови педагогічного зростання.

Методологічною підставою опису діагностичних методик є положення про багатокomпонентність професійної готовності, яка виявляється через взаємодію спонукально-мотиваційної, пізнавально-інформаційної, операційно-діяльнісної та рефлексивно-поведінкової складових, що дозволяє нам розгорнути діагностику як інструмент системного аналізу, від виявлення смислів і мотивацій, що зумовлюють готовність учителя інвестувати зусилля у

розвиток рефлексії дитини, до перевірки рівня фахових знань про сутність, види та вікові особливості рефлексивних процесів у молодшому шкільному віці; від оцінювання практичної здатності проєктувати й реалізовувати рефлексивні процедури в навчальній діяльності до фіксації сформованості саморефлексії майбутнього педагога, що визначає його професійну зрілість і відкритість до безперервного самовдосконалення. Водночас, враховуючи специфіку підготовки майбутніх учителів, діагностичні методики повинні бути педагогічно доцільними, етично коректними, віково й професійно релевантними, а також достатньо чутливими до якісних відмінностей у структурі готовності, що забезпечує можливість подальшої адресної педагогічної підтримки й проєктування формувальних впливів.

Виходячи з цього, у даному підрозділі зосередимось на характеристиці діагностичного інструментарію як інтегрованої системи, в межах якої поєднуються стандартизовані тести, проєктивні техніки, контент-аналіз відкритих відповідей, експертне оцінювання та інструменти самозвіту. Така комбінація зумовлена необхідністю методичної тріангуляції, що дозволяє зменшити ризики однобічності вимірювання й наблизитися до реалістичного відображення професійної готовності як складного утворення, де знання набувають значення лише за умови їх підтримки мотивацією, а практичні дії лише за наявності рефлексивного осмислення та ціннісної зорієнтованості на розвиток дитини. А тому опис методик у подальшому викладі спрямований на розкриття їх діагностичних можливостей, процедурної логіки застосування та підстав інтерпретації, що у сукупності забезпечує наукову обґрунтованість і відтворюваність діагностичного блоку дослідження.

Методологічні засади діагностики готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів вибудовуються на сучасному розумінні готовності як складного, інтегративного професійно-особистісного утворення, що формується в процесі фахової підготовки й виявляється у здатності педагога усвідомлено, цілеспрямовано та відповідально організувати педагогічну діяльність, орієнтовану на розвиток суб'єктності дитини. У контексті рефлексивної педагогічної діяльності готовність не

зводиться до наявності окремих знань або володіння сукупністю методичних прийомів, а постає як внутрішня налаштованість майбутнього вчителя на педагогічне осмислення навчального процесу, розуміння рефлексії як психологічного новоутворення молодшого школяра та прийняття її розвитку як професійної цінності. Готовність передбачає здатність учителя інтегрувати рефлексивні процедури в логіку уроку, адаптувати їх до вікових можливостей дітей, а також здійснювати постійну саморефлексію власних педагогічних дій і рішень [175, с. 106].

У науково-методологічному плані готовність майбутнього вчителя до розвитку рефлексії учнів розглядається як багатокomпонентна структура, що охоплює спонукально-мотиваційний, пізнавально-інформаційний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-поведінковий виміри. Структурна логіка зумовлює необхідність комплексного підходу до діагностики, оскільки кожен із компонентів виконує специфічну функцію у забезпеченні цілісності професійної готовності. Мотиваційно-ціннісний аспект визначає внутрішню установку майбутнього вчителя на розвиток рефлексії як значущої педагогічної мети; пізнавальний відображає рівень теоретичного розуміння сутності рефлексії, її видів і вікових особливостей прояву; операційний аспект характеризує здатність реалізовувати рефлексивні прийоми в освітньому процесі; рефлексивно-поведінковий – фіксує сформованість умінь самостереження, самоаналізу та професійного самокоригування. Відповідно, діагностика готовності має бути спрямована на виявлення їх взаємозв'язків і узгодженості в структурі професійної діяльності майбутнього педагога [155, с. 221].

Методологічно важливим для побудови діагностичного блоку є принцип комплексності, який передбачає поєднання різних за характером і рівнем узагальненості методик; від стандартизованих тестових інструментів до якісних, проєктивних і експертних процедур. Комплексність у даному випадку забезпечує багатовимірне бачення готовності, дозволяючи охопити як усвідомлювані, так і латентні аспекти педагогічного мислення й поведінки, мінімізувати вплив ситуативних факторів та уникнути редукції складного

професійного феномену до одного-двох показників. Вона також створює підґрунтя для методичної триангуляції результатів, що підвищує надійність і достовірність діагностичних висновків [445, с. 97].

Не менш значущим є принцип валідності, який у контексті нашого дослідження трактується як відповідність діагностичних методик змісту й структурі досліджуваної готовності. Валідність забезпечується чітким співвіднесенням кожної методики з визначеними критеріями та показниками, педагогічною релевантністю діагностичних завдань і ситуацій, а також орієнтацією інструментарію на специфіку професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів. У цьому сенсі діагностика не має абстрактного характеру, а відображає реальні педагогічні контексти, в яких учитель здійснює організацію рефлексії молодших школярів, що підвищує її змістову й екологічну валідність [257, с. 21].

Важливе місце серед методологічних засад посідає принцип гуманізації діагностики, який визначає етичну й особистісно орієнтовану спрямованість дослідницьких процедур. Гуманізована діагностика передбачає повагу до особистості майбутнього вчителя, визнання його права на власну позицію, сумніви й помилки, а також створення безпечного психологічного простору, в якому діагностичні методики виконують не контролюючу, а пізнавально-розвивальну функцію. Такий підхід особливо значущий у дослідженні рефлексії, оскільки сам процес діагностування водночас активізує рефлексивні механізми й може виступати чинником професійного самопізнання майбутнього педагога [405, с. 153].

Методологічні засади діагностики готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії учнів у даному дослідженні ґрунтуються на системному розумінні професійної готовності, поєднанні принципів комплексності, валідності та гуманізації, а також на орієнтації на цілісне вивчення особистісних і діяльнісних вимірів педагогічної підготовки. Дані засади визначають логіку добору й опису конкретних діагностичних методик, що розглядаються у наступних підпунктах підрозділу.

Для отримання повнішого уявлення про стан готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів та обрання валідних методик ми здійснювали опитування вчителів-практиків. Тому до опитування й оцінювання залучено 300 вчителів початкових класів Херсонської, Одеської та Миколаївської областей: 60 вчителів-практиків Первомайської початкової школи №11 Первомайської міської ради Миколаївської області, Первомайської гімназії №5 Первомайської міської ради Миколаївської області, Первомайської гімназії №10 імені Миколи Вінграновського Первомайської міської ради Миколаївської області, 240 вчителів-практиків, які проходили підвищення кваліфікації за програмою стажування «Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами» в рамках проєкту ГО «Асоціація випускників Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова» та благодійного фонду ЮНІСЕФ «Подолання розриву: розбудова потенціалу інклюзивної освіти в Одеській, Миколаївській та Херсонській областях» на базі Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (Додаток Г).

Оскільки логічним продовженням окреслених методологічних засад стало звернення до емпіричного досвіду практикуючих учителів початкових класів, що дало змогу уточнити змістові акценти діагностики та обґрунтувати добір методик для подальшого дослідження. Вихідним положенням на цьому етапі було розуміння того, що готовність учителя до розвитку рефлексії молодших школярів проявляється не лише на рівні декларативних знань, а насамперед у реальній педагогічній практиці, у способах організації навчальної взаємодії, характері зворотного зв'язку, використанні діалогічних і проблемно-пошукових форм роботи, а також у здатності самого педагога до професійного самоаналізу. Тому діагностика цієї готовності розглядалася як багатовимірний процес, спрямований на оцінку знань, умінь, мотиваційних установок і психолого-педагогічних передумов створення умов для усвідомленого навчання й саморозвитку учнів.

З метою з'ясування того, які аспекти готовності вчителів з реальним педагогічним досвідом вважають найбільш значущими для розвитку рефлексії молодших школярів, було проведено опитування вчителів-практиків. Аналіз узагальнених відповідей дозволив дійти висновку, що уявлення педагогів про готовність до розвитку рефлексії концентруються навколо кількох взаємопов'язаних компонентів. По-перше, йдеться про теоретичну готовність, яка передбачає знання сутності рефлексії, розуміння її видів і усвідомлення ролі рефлексивних процесів у розвитку особистості молодшого школяра. По-друге, педагоги наголошували на значущості практичної готовності, що виявляється у володінні конкретними методами й прийомами створення рефлексивних ситуацій, евристичними бесідами, мініпроектами, проблемними завданнями, а також у доцільному використанні інформаційно-комунікативних технологій. Третім важливим компонентом була визначена мотиваційна готовність, яка відображає внутрішню потребу вчителя розвивати рефлексію учнів, позитивне ставлення до дитячого самоаналізу та прийняття рефлексії як педагогічної цінності. Окремо підкреслювалася роль психолого-педагогічної готовності, пов'язаної зі здатністю самого вчителя до саморефлексії, усвідомлення власних педагогічних дій, труднощів і професійних рішень.

Отримані в ході опитування узагальнення стали підґрунтям для концептуалізації компонентної структури готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів і, відповідно, для добору адекватного діагностичного інструментарію. Важливо наголосити, що залучення значної кількості вчителів з різних регіонів України дозволило не лише виявити домінантні уявлення педагогічної спільноти, а й зіставити теоретичні положення дослідження з реальними запитами та практичним досвідом шкільної освіти. Саме цей попередній діагностично-пошуковий етап дав можливість перейти від абстрактного опису готовності до її операціоналізації через конкретні критерії, показники та методики, що забезпечують цілісне й валідне вивчення досліджуваного феномену.

З урахуванням зазначеного подальший виклад підрозділу спрямовуємо на характеристику комплексу діагностичних методик, відібраних на основі

поєднання теоретичних засад дослідження та узагальненого досвіду практикуючих учителів початкових класів. Саме ці методики дозволяють послідовно й системно виявляти рівень сформованості окремих компонентів готовності та розглядати її як цілісне професійно-особистісне утворення.

У процесі побудови діагностичного апарату дослідження вихідним методологічним положенням стало розуміння готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів як структурно складного, багатовимірного утворення, що не може бути адекватно виявлене за допомогою одного узагальненого показника або ізольованої методики. Саме тому в дослідженні було обґрунтовано критеріально-показникову модель діагностики, яка дозволяє здійснити системний аналіз різних аспектів готовності, зберігаючи водночас їх внутрішню єдність і логічну взаємопов'язаність. Вибір критеріїв ґрунтувався на положеннях сучасної педагогічної теорії про структуру професійної готовності вчителя, результатах аналізу наукових джерел, а також узагальненні емпіричного досвіду практикуючих педагогів, що було здійснено на попередньому етапі дослідження.

Методологічно значущим є те, що кожен критерій розглядається не як формальна ознака, а як інтегративний вимір готовності, який відображає певну сторону професійної здатності вчителя до організації рефлексивної діяльності учнів. Такий підхід унеможливорює фрагментарність діагностики й дозволяє поєднати ціннісно-сміслові, когнітивні, діяльнісні та особистісно-рефлексивні характеристики в єдину модель. У структурі цієї моделі виокремлено чотири взаємодоповнювальні критерії: спонукально-мотиваційний, пізнавально-інформаційний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-поведінковий, кожен з яких має власну систему показників (Див. підрозділ 3.1.; Табл. 3.2.1.).

**Методика діагностики стану готовності майбутніх учителів
початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів**

<i>Критерій</i>	<i>Методики діагностики</i>
Спонукально-мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> • Проективний метод незакінчених речень «Методика теоретичної готовності вчителя до розвитку рефлексії у дітей»; • Тест «Потреба в досягненнях» (ШИФР – ПД).
Пізнавально-інформаційний	<ul style="list-style-type: none"> • Тест для перевірки знань про сутність рефлексії, її види, вікові особливості розвитку рефлексії молодших школярів, методи та прийоми її формування; • Аналіз відповідей на відкриті запитання / міні-есе типу: «Як ви організуєте рефлексію в кінці уроку в 2 класі?» з подальшим експертним оцінюванням за критеріями повноти й науковості уявлень.
Операційно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> • Карта експертного спостереження під час аналізу дій студента на уроці; • Самозвіт / щоденник практики (серія записів після проведених занять), в яких майбутній учитель фіксує: що вдавалося/не вдавалося у розвитку рефлексії учнів, які прийоми були результативними, що хотів би змінити.
Рефлексивно-поведінковий	<ul style="list-style-type: none"> • Short Self-Reflection Scale (SRIS) за Дж. Грантом; • Reflective Assessment Scale (RAS) за П. Кіганом; • Авторська шкала самооцінки педагогічної рефлексії; • Анкета «Готовність до розвитку рефлексії молодших школярів».

Ключовою методикою в межах цього критерію виступає проективний метод незакінчених речень, спрямований на виявлення теоретичної та ціннісної

готовності вчителя до розвитку рефлексії у дітей. Використання проєктивної техніки зумовлене тим, що мотиваційно-сміслові утворення часто мають латентний характер і не завжди усвідомлюються або відкрито декларуються респондентами. Незакінчені речення, сформульовані навколо понять «рефлексія», «самоаналіз», «роль учителя», «труднощі розвитку рефлексії», дозволяють актуалізувати асоціативні уявлення, індивідуальні смисли та емоційно-оцінні ставлення майбутніх учителів до рефлексивної діяльності учнів. Аналіз відповідей здійснюється за показниками повноти уявлень, позитивності мотиваційної спрямованості, усвідомленості й педагогічної доцільності висловлювань, що дає змогу диференціювати рівні сформованості мотиваційної готовності (Додаток А) [17, с. 1089].

Валідність даної методики для педагогічної освіти зумовлена її змістовою відповідністю професійним реаліям діяльності вчителя початкових класів і можливістю виявлення неформалізованих аспектів педагогічного мислення. Проєктивний характер методики дозволяє мінімізувати ефект соціальної бажаності відповідей, що є особливо важливим у дослідженнях, пов'язаних із професійними цінностями та установками майбутніх педагогів. Крім того, методика виконує не лише діагностичну, а й рефлексивно-актуалізувальну функцію, стимулюючи осмислення власної позиції щодо розвитку рефлексії учнів [62, с. 114].

Доповнювальним інструментом діагностики спонукально-мотиваційного критерію є тест «Потреба в досягненнях», який дозволяє кількісно оцінити рівень мотивації до успіху, наполегливості та орієнтації на результат у професійній діяльності. Застосування цієї методики у контексті дослідження готовності до розвитку рефлексії ґрунтується на положенні про те, що мотивація досягнення виступає важливим внутрішнім ресурсом учителя, який забезпечує його готовність долати труднощі педагогічної взаємодії, впроваджувати нові підходи та систематично розвивати рефлексивні уміння учнів. Показники тесту дозволяють виявити, наскільки майбутній учитель орієнтований на професійне самовдосконалення, чи схильний він брати відповідальність за результати педагогічної діяльності та чи готовий

інвестувати зусилля у досягнення освітніх цілей, пов'язаних із розвитком особистості дитини (Додаток А) [257, с. 15].

Валідність тесту «Потреба в досягненнях» для педагогічної освіти забезпечується його тривалою апробацією в психолого-педагогічних дослідженнях і можливістю інтерпретації результатів у контексті професійної діяльності вчителя. Поєднання цієї методики з проєктивним інструментарієм дозволяє співвіднести суб'єктивні смислові орієнтації майбутніх учителів із рівнем їхньої загальної мотиваційної активності, що підвищує надійність діагностичних висновків [257, с. 15].

Діагностичний інструментарій за спонукально-мотиваційним критерієм характеризується методичною доцільністю, змістовою валідністю та педагогічною релевантністю. Його використання забезпечує цілісне виявлення мотиваційних і ціннісних підстав готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів і створює науково обґрунтоване підґрунтя для подальшого аналізу інших компонентів досліджуваної готовності.

У структурі діагностичної системи готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів пізнавально-інформаційний критерій виконує роль когнітивного «ядра», оскільки саме він забезпечує науково обґрунтоване розуміння педагогом сутності рефлексії як психолого-педагогічного феномену та визначає якість професійних рішень щодо її цілеспрямованого формування в учнів. У межах цього критерію діагностика спрямована на виявлення рівня теоретичної підготовленості майбутнього вчителя: його обізнаності з базовими поняттями й категоріями рефлексії, знанням її видів, функцій, вікових особливостей прояву в молодшому шкільному віці, а також розумінням методичних засобів організації рефлексивної діяльності дітей у логіці сучасної початкової освіти. З огляду на те, що когнітивний компонент готовності не є самоціллю, а виступає підґрунтям для педагогічної дії, інструментарій пізнавально-інформаційного критерію було вибудовано таким чином, щоб оцінювати не лише репродуктивне відтворення визначень, а й здатність майбутнього вчителя

застосовувати знання у педагогічно значущих ситуаціях [227, с. 212; 415, с. 158].

Базовим діагностичним засобом у межах пізнавально-інформаційного критерію є тест для перевірки знань про сутність рефлексії, її види, вікові особливості розвитку рефлексії молодших школярів, методи та прийоми її формування. Структура тесту передбачає завдання з вибором однієї правильної відповіді, які охоплюють кілька змістових блоків: 1) розуміння дефініції рефлексії як процесу усвідомлення власних дій, почуттів, способів мислення та результатів діяльності; 2) диференціацію видів рефлексії (інтелектуальної, емоційної, комунікативної тощо) на основі прикладів із навчальної діяльності молодших школярів; 3) знання вікових обмежень і можливостей рефлексивного розвитку дітей 1–4 класів, зокрема їхньої схильності до конкретно-образного мислення та поступовості формування самоаналізу; 4) розуміння ролі вчителя у створенні психологічно безпечного середовища для рефлексії та в організації підтримувального зворотного зв'язку; 5) обізнаність із методами та прийомами розвитку рефлексії, які є природовідповідними для молодших школярів (символічні форми, «сходинки успіху», «смайлики», «закінчи речення», «щоденник успіху», парна взаємооцінка тощо). Включення до тесту завдань, побудованих на педагогічних мікроситуаціях, дозволяє виявити не лише формальне знання термінів, а й здатність майбутнього вчителя коректно інтерпретувати прояви рефлексії в поведінці дитини та добирати педагогічно доцільні засоби її підтримки (Додаток А) [300; 405].

Валідність тесту як інструменту пізнавально-інформаційної діагностики для педагогічної освіти визначається низкою підстав. По-перше, тест має змістову валідність, оскільки його завдання безпосередньо співвіднесені з тим колом знань, яке є необхідним учителю початкових класів для професійної організації рефлексивних практик: від теоретичного розуміння феномену до методичного інструментарію, адаптованого до вікових можливостей дітей. По-друге, тест забезпечує конструктивну валідність, оскільки вимірює саме педагогічно релевантний аспект знань: уміння розрізняти типи рефлексії, бачити її прояви в навчальних ситуаціях і пов'язувати теорію з практикою

уроку. По-третє, інструмент характеризується екологічною валідністю, адже значна частина завдань апелює до реальних умов початкового навчання і типової педагогічної взаємодії, що дає можливість оцінювати готовність майбутнього вчителя в контексті професійної діяльності, а не в абстрактному теоретичному полі [38, с. 27].

Крім того, для посилення діагностичної точності пізнавально-інформаційного критерію у дослідженні передбачено використання аналізу відповідей на відкриті запитання/міні-есе з подальшим експертним оцінюванням. Хоча ця методика має виразний діяльнісний вимір, її застосування в логіці пізнавально-інформаційного критерію є методологічно виправданим, оскільки вона дозволяє виявити рівень концептуалізації знань: наскільки майбутній учитель здатний логічно, науково коректно й педагогічно доцільно описати організацію рефлексії наприкінці уроку в конкретному класі, аргументувати вибір форм і прийомів, продемонструвати розуміння вікової специфіки та мети рефлексії. На відміну від тестових завдань, міні-есе фіксує здатність до смислового розгортання ідей, інтеграції теоретичних положень і методичної доцільності, тобто відображає більш високий рівень когнітивної готовності, не репродуктивний, а продуктивно-рефлексивний (Додаток А).

Валідність методики міні-есе для педагогічної освіти забезпечується тим, що вона моделює реальний професійний запит до вчителя: не «знати визначення», а пояснити й обґрунтувати педагогічне рішення. Експертне оцінювання за критеріями повноти та науковості уявлень дозволяє стандартизувати інтерпретацію відкритих відповідей і підвищити надійність висновків. Водночас гуманістична спрямованість методики проявляється в тому, що вона не зводиться до контролю, а стимулює майбутнього педагога до осмислення власного професійного мислення, формує культуру аргументованого педагогічного вибору та рефлексивного планування [92, с. 189].

Діагностичний інструментарій за пізнавально-інформаційним критерієм у дослідженні представлений поєднанням стандартизованого тестування та продуктивних завдань відкритого типу, що забезпечує багатовимірне виявлення

рівня професійних знань майбутнього вчителя про рефлексію молодших школярів. Сукупність цих методик є валідною для педагогічної освіти, оскільки відповідає змісту професійної підготовки вчителя початкових класів, відображає специфіку рефлексії як педагогічного феномену та створює науково обгрунтовану основу для подальшого аналізу діяльнісних і особистісно-рефлексивних компонентів готовності.

У межах діагностичної системи готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів операційно-діяльнісний критерій виконує функцію емпіричного «переведення» знання й мотивації у площину педагогічної дії, тобто дозволяє виявити, наскільки майбутній учитель здатний реально проєктувати, організовувати та підтримувати рефлексивну діяльність дітей у структурі уроку і навчальної взаємодії. Методологічна доцільність цього критерію зумовлена тим, що готовність у сфері розвитку рефлексії є принципово діяльнісною: вона проявляється не лише у визнанні значущості рефлексії та володінні понятійним апаратом, а насамперед у конкретних педагогічних рішеннях, доборі форм і прийомів, формулюванні запитань, організації зворотного зв'язку, створенні атмосфери безпеки та прийняття, у якій молодший школяр може осмислювати власні дії без страху помилки. Тому діагностика операційно-діяльнісної готовності базується на аналізі практичної діяльності студентів у модельованих або реальних освітніх ситуаціях та поєднує зовнішнє експертне спостереження з внутрішнім рефлексивним самоописом (Додаток А) [244, с. 63; 172, с. 145].

Ключовою процедурою в межах операційно-діяльнісного критерію є аналіз практичних дій студентів під час мікрвикладання та/або педагогічної практики, що дозволяє фіксувати прояви готовності в умовах професійно наближеного контексту. На цьому рівні оцінюється не формальна наявність у плані уроку «рефлексивного етапу», а якість його педагогічного проєктування і реалізації: чи відповідає рефлексія цілям уроку; чи є вона посилюючою для віку молодших школярів; чи сприяє усвідомленню дітьми процесу навчання, власних труднощів і досягнень; чи перетворюється на механічну процедуру «поставити смайлик», позбавлену змістовної глибини. Аналіз практичних дій

студента в цьому аспекті передбачає виявлення цілісного ланцюга педагогічних операцій: постановка мети рефлексії, добір форми (усна, письмова, символічна, ігрова), конструювання запитань, організація висловлювань дітей, підтримка і поглиблення їхніх суджень, підбиття підсумків і проєкція результатів рефлексії на подальшу навчальну діяльність [205, с. 358; 482, с. 142].

Методичною основою систематизованої фіксації цих проявів виступає карта експертного спостереження, призначена для оцінювання вмінь студента організувати рефлексивну діяльність учнів у процесі уроку. Структура карти передбачає комплекс критеріїв спостереження, що охоплюють планування рефлексивного етапу, чіткість і відповідність мети рефлексії цілям уроку, адекватність вибору форм і прийомів, якість рефлексивних запитань, характер реакції на відповіді дітей, уміння організувати зворотний зв'язок та узагальнення, а також творчість і варіативність у використанні інструментів рефлексії. Підхід дозволяє оцінювати діяльну готовність не як суму окремих навичок, а як інтегрований професійний механізм, у якому педагогічні дії мають логіку, послідовність і гуманістичну спрямованість. Включення до карти поля «коментар експерта» підсилює її діагностичну цінність, оскільки забезпечує якісну інтерпретацію зафіксованих проявів і дозволяє бачити індивідуальні сильні сторони та зони професійного зростання майбутнього вчителя [37, с. 217].

Важливою методологічною умовою надійності експертного спостереження виступає поєднання оцінювання з описовою фіксацією конкретних педагогічних ситуацій і реакцій студента, що зменшує ризик суб'єктивізму та формалізованих висновків. У гуманізованій логіці діагностики експертне спостереження не виконує каральної чи суто контрольної функції; навпаки, воно розглядається як професійний «дзеркальний» механізм, який допомагає майбутньому вчителю побачити власну діяльність збоку, усвідомити педагогічні ефекти обраних прийомів і сформувані підґрунтя для свідомого самовдосконалення.

Разом із зовнішньою оцінкою принципово значущим для операційно-діяльним критерієм є залучення саморефлексії майбутнього вчителя, що

реалізується через самозвіт або щоденник педагогічної практики. Серія рефлексивних записів після проведених занять дає змогу виявити, наскільки студент здатний усвідомлювати власні педагогічні дії, інтерпретувати реакції дітей, аналізувати, які прийоми розвитку рефлексії були результативними, а які потребують корекції, та формулювати наміри щодо вдосконалення власної роботи. Важливість такого інструменту полягає в тому, що організація рефлексії молодших школярів є неможливою без рефлексивної позиції самого педагога: учитель, який не звик аналізувати власні рішення, не здатний системно формувати цю здатність у дітей. Самозвіт, у свою чергу, дозволяє відстежити не лише рівень усвідомлення діяльності, а й професійні смисли, що супроводжують педагогічні дії: чи сприймає студент рефлексію як формальну вимогу, чи як живий інструмент підтримки дитини в її навчальному розвитку [100, с. 86; 439].

Діагностичний інструментарій за операційно-діяльнісним критерієм у даному дослідженні ґрунтується на методично доцільному поєднанні аналізу практичних дій студентів у професійно наближених ситуаціях, експертного спостереження за ключовими параметрами організації рефлексії та саморефлексивного самоопису через щоденник практики. Така інтеграція зовнішньої та внутрішньої перспектив забезпечує багатовимірне бачення діяльнісної готовності майбутнього вчителя, дозволяє виявити як сформованість конкретних педагогічних умінь, так і здатність до їх осмисленого самокоригування, що є принципово важливим для розвитку рефлексії молодших школярів у гуманістичній парадигмі сучасної початкової освіти [511, с. 21].

У структурі діагностики готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів рефлексивно-поведінковий критерій посідає особливе методологічне місце, оскільки саме він відображає здатність педагога до усвідомлення, оцінювання та корекції власної професійної діяльності як необхідної умови формування рефлексії в учнів. На відміну від пізнавально-інформаційного чи операційно-діялісного критеріїв, які фіксують рівень знань і практичних умінь, рефлексивно-поведінковий критерій

спрямований на виявлення глибинних особистісних механізмів педагогічного самостереження, інтерпретації власних дій і прийняття відповідальності за результати педагогічної взаємодії. У цьому контексті рефлексія розглядається не як епізодична дія після уроку, а як стійка професійна позиція майбутнього вчителя, що визначає характер його взаємодії з учнями та готовність до безперервного саморозвитку [199, с. 31; 50].

З метою діагностики рефлексивно-поведінкової складової готовності у дослідженні було використано поєднання стандартизованих психодіагностичних шкал і авторських інструментів самооцінки, що дозволяє інтегрувати об'єктивовані показники рефлексивності з контекстуальною оцінкою педагогічної діяльності. Серед стандартизованих інструментів провідне місце посідають адаптовані шкали вимірювання саморефлексії та інсайту, зокрема скорочені версії опитувальників, розроблених у межах сучасних психологічних моделей рефлексії. Їх застосування дає змогу кількісно оцінити інтенсивність звернення майбутнього вчителя до аналізу власних думок, почуттів і поведінки, а також рівень усвідомленості внутрішніх психічних процесів, що безпосередньо пов'язані з педагогічним самоконтролем і самокорекцією (Додаток А) [279, с. 16].

Валідність використання таких шкал у педагогічній освіті визначається тим, що вони дозволяють виявити загальну рефлексивну схильність особистості, яка виступає психологічним підґрунтям професійної рефлексії вчителя. Водночас їх інтерпретація здійснюється не у відриві від педагогічного контексту, а з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності, де рефлексія набуває соціально опосередкованого й етично забарвленого характеру. Саме тому результати стандартизованих шкал розглядаються як індикатори потенціалу рефлексивної поведінки, а не як прямі показники професійної зрілості.

Доповненням до стандартизованих інструментів виступає авторська шкала самооцінки педагогічної рефлексії, орієнтована на аналіз здатності майбутнього вчителя осмислювати власну педагогічну діяльність у конкретних професійних ситуаціях. Зміст тверджень цієї шкали охоплює такі аспекти, як

уміння аналізувати структуру й динаміку уроку, виявляти власні педагогічні помилки, приймати зворотний зв'язок від учнів, колег і наставників, а також готовність змінювати власні дії на основі рефлексивного аналізу. Авторський характер шкали зумовлений необхідністю максимальної відповідності її змісту реаліям підготовки вчителя початкових класів і специфіці розвитку рефлексії саме в умовах початкової школи (Додаток А) [419].

Використання авторської шкали дозволяє подолати обмеження універсальних психодіагностичних інструментів і сфокусувати увагу на професійно значущих проявах рефлексії, що мають безпосередній вплив на організацію рефлексивної діяльності молодших школярів. Водночас поєднання самооцінки з результатами інших методик дає змогу уникнути суб'єктивізації діагностичних висновків і розглядати дані самозвіту як складову комплексного аналізу, а не як самодостатній показник.

Принципово важливим у контексті застосування рефлексивно-поведінкових інструментів є усвідомлення інтерпретаційних обмежень, пов'язаних із вимірюванням рефлексії. По-перше, рефлексивність як особистісна характеристика має ситуативно-змінний характер і залежить від контексту, емоційного стану та рівня професійного досвіду. По-друге, самооцінювальні методики є чутливими до ефекту соціальної бажаності, особливо у студентів педагогічних спеціальностей, для яких рефлексія часто постає як нормативно схвалювана якість. По-третє, стандартизовані шкали, розроблені поза педагогічним контекстом, потребують обережної адаптації та коректного тлумачення результатів у межах професійної підготовки вчителя [12, с. 46; 470, с. 177].

З огляду на зазначені обмеження в дослідженні було здійснено адаптацію інтерпретаційних підходів, що передбачає співвіднесення результатів рефлексивно-поведінкових методик із даними інших критеріїв, насамперед операційно-діяльнісного та мотиваційного. Така міжкритеріальна кореляція дозволяє розглядати рефлексію не як ізольовану особистісну властивість, а як складову цілісної професійної готовності, що виявляється у взаємодії знань, дій і смислів. Крім того, адаптація інструментів здійснюється шляхом педагогічної

конкретизації формулювань, орієнтації на типові ситуації початкової школи та використання шкал не лише з діагностичною, а й з рефлексивно-розвивальною метою.

Діагностичний інструментарій за рефлексивно-поведінковим критерієм у даному дослідженні представлений збалансованим поєднанням стандартизованих психодіагностичних шкал і авторських методик педагогічної самооцінки, застосування яких із урахуванням інтерпретаційних обмежень і адаптаційних процедур забезпечує науково обґрунтоване виявлення рівня сформованості рефлексивної позиції майбутнього вчителя. Саме ця позиція виступає ключовою умовою успішного розвитку рефлексії молодших школярів і визначає гуманістичний характер педагогічної діяльності в сучасній початковій освіті.

Узагальнення результатів діагностики готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів здійснюється через виокремлення рівнів сформованості готовності, що дозволяє цілісно інтерпретувати отримані показники та представити їх як інтегрований результат взаємодії всіх структурних компонентів досліджуваного феномену. Визначення рівнів ґрунтується на системному аналізі проявів спонукально-мотиваційного, пізнавально-інформаційного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-поведінкового критеріїв і передбачає не механічне підсумовування окремих показників, а виявлення якісно своєрідних типів готовності, що відрізняються ступенем узгодженості знань, установок, дій і рефлексивної позиції майбутнього вчителя (Див. підрозділ 3.1). Проте розглянемо ознаки вираження кожного компонента відповідно рівня.

Високий рівень сформованості готовності характеризується цілісністю, узгодженістю та внутрішньою зрілістю всіх компонентів готовності. На мотиваційному рівні рефлексія сприймається майбутнім учителем як базова професійна цінність і невід'ємний інструмент розвитку особистості молодшого школяра; внутрішня потреба у формуванні рефлексивних умінь дітей поєднується з орієнтацією на педагогічний успіх і самовдосконалення. Пізнавально-інформаційний компонент вирізняється глибоким і системним

розумінням теоретичних засад рефлексії, здатністю інтерпретувати її прояви в навчальній діяльності дітей та обґрунтовано добирати методи й прийоми її розвитку. В операційно-діяльнісному вимірі майбутні вчителі демонструють уміння творчо проєктувати рефлексивний етап уроку, адаптувати його до вікових і індивідуальних особливостей учнів, ефективно організовувати зворотний зв'язок і використовувати результати рефлексії для подальшого навчального поступу. Рефлексивно-поведінковий компонент на цьому рівні проявляється у сформованій здатності до глибокої саморефлексії, критичного осмислення власної педагогічної діяльності, відкритості до зворотного зв'язку та готовності до постійного професійного саморозвитку [451; 414].

Середній рівень сформованості готовності відображає часткову інтеграцію компонентів і наявність позитивної динаміки у професійному становленні майбутнього вчителя. Мотиваційна сфера на цьому рівні характеризується прийняттям ідеї розвитку рефлексії молодших школярів як педагогічно значущої, проте внутрішня мотивація ще значною мірою залежить від зовнішніх стимулів і нормативних вимог. Пізнавально-інформаційна готовність виявляється у достатньому розумінні сутності рефлексії, знанні основних її видів і методів формування, хоча ці знання не завжди мають системний характер і потребують подальшого концептуального поглиблення. В операційно-діяльнісному аспекті майбутні вчителі здатні організовувати рефлексивну діяльність учнів за зразком, добирати адекватні форми й прийоми, проте їх педагогічні дії не завжди відзначаються гнучкістю та варіативністю. Рефлексивно-поведінковий компонент на середньому рівні проявляється у здатності до аналізу власних успіхів і труднощів, однак саморефлексія ще не набуває характеру стійкої професійної позиції. Загалом середній рівень готовності засвідчує наявність потенціалу для подальшого розвитку та необхідність створення умов для поглиблення рефлексивної культури майбутнього вчителя [84; 15].

Низький рівень сформованості готовності характеризується фрагментарністю та неузгодженістю структурних компонентів. На спонукально-мотиваційному рівні спостерігається ситуативний або зовнішньо

зумовлений інтерес до розвитку рефлексії учнів, відсутність стійкої внутрішньої мотивації та сприйняття рефлексивної діяльності переважно як формальної вимоги освітніх стандартів. Пізнавально-інформаційна складова на цьому рівні обмежується поверховими уявленнями про сутність рефлексії, нечітким розумінням її видів і вікових особливостей прояву в молодшому шкільному віці. В операційно-діяльнісному вимірі майбутні вчителі демонструють труднощі у проєктуванні рефлексивного етапу уроку, використовують обмежений набір шаблонних прийомів без усвідомлення їх педагогічної доцільності, не завжди здатні підтримувати й поглиблювати рефлексивні висловлювання дітей. Рефлексивно-поведінковий компонент проявляється на мінімальному рівні: саморефлексія є епізодичною, аналіз власної діяльності поверховим, а готовність до самокорекції недостатньо сформованою. У цілому низький рівень готовності свідчить про потребу в цілеспрямованій педагогічній підтримці та системній формувальній роботі [447; 516].

Таким чином, інтеграція результатів за всіма критеріями дозволяє розглядати рівні готовності не як статичні категорії, а як динамічні стани професійного становлення, що можуть змінюватися в процесі цілеспрямованої педагогічної підготовки. Такий підхід забезпечує можливість не лише діагностувати наявний рівень готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, а й обґрунтувати напрями й зміст подальшого формувального впливу, спрямованого на розвиток цілісної рефлексивної позиції педагога як ключової умови гуманістичного навчання в початковій школі.

3.3. Стан готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів

На сучасному етапі модернізації вищої педагогічної освіти особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів як необхідної умови

формування в учнів здатності до усвідомленого навчання, саморегуляції та особистісного зростання. У цьому контексті визначення реального стану готовності майбутніх педагогів до організації та педагогічного супроводу рефлексивної діяльності учнів постає важливим науково-методичним завданням, оскільки дає змогу виявити не лише рівень сформованості відповідних професійних якостей, знань і вмінь, а й наявні суперечності та проблемні зони у професійній підготовці студентів.

Констатувальний етап педагогічного експерименту у межах дослідження виконує функцію комплексної діагностики рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за визначеними критеріями: мотиваційно-ціннісним, пізнавально-інформаційним, операційно-діяльнісним та рефлексивно-поведінковим. Реалізація даного етапу забезпечує можливість здійснити порівняльний аналіз показників у контрольній та експериментальній групах, а також визначити вихідні позиції студентів для обґрунтування змісту і логіки подальшого формувального впливу.

Процедура організації констатувального етапу педагогічного експерименту, як було зазначено у попередньому підрозділі, передбачала чітко структуровану послідовність дій, спрямованих на об'єктивне виявлення стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Було сформовано експериментальну групу (ЕГ), яка охоплювала 244 студентів, а також контрольну групу (КГ) з 236 студентів педагогічних спеціальностей таких ЗВО як: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Мукачівський державний університет, Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Волинський національний університет імені Лесі Українки (Додаток Г). Учасники пройшли низку психолого-педагогічних досліджень, що включали анкетування, тестування та експертне оцінювання за визначеними критеріями. Усі застосовані методики реалізовувалися на основі уніфікованих інструкцій, що забезпечувало єдність і стандартизованість процедур збирання емпіричних

даних. При цьому пріоритетну увагу було зосереджено на забезпеченні надійності та валідності діагностичного інструментарію, що уможливило отримання об'єктивних, достовірних і репрезентативних результатів дослідження.

У межах констатувального етапу педагогічного експерименту залучення математико-статистичних методів опрацювання результатів постає не лише обґрунтованим, а й методологічно необхідним, оскільки саме вони забезпечують об'єктивність, достовірність і відтворюваність наукових висновків дослідження [3; 56; 74; 122; 142; 224; 228; 268; 276; 345]. З метою кількісного аналізу емпіричних даних було використано комплекс класичних статистичних формул за допомогою програмного забезпечення Wolfram, що уможливили здійснення порівняльної характеристики рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, а також визначення статистичної значущості виявлених відмінностей між ЕГ та КГ.

За результатами анкетування для спонукально-мотиваційного критерію було отримано наступні результати: високий рівень показали 8,6% (21 ос.) для ЕГ та 7,6% (18 ос.) для КГ до кожного з тестів відповідно, на середньому 48,0 (117 ос.) та 49,2% (116 ос.), а з низьким рівнем пройшли тестування відповідно 43,4% (106 ос.) та 43,2 (102 ос.) (таблиця 3.3.1, рис. 3.3.1).

Відповідно до результатів анкетування за спонукально-мотиваційним критерієм, що реалізовувався із застосуванням комплексу методик, зокрема проєктивного методу незакінчених речень «Методика теоретичної готовності вчителя до розвитку рефлексії у дітей» та тесту «Потреба в досягненнях», було здійснено цілісну діагностику мотиваційної спрямованості, ціннісних установок і внутрішньої готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів

У процесі якісного аналізу відповідей, отриманих за проєктивною методикою незакінчених речень, було виявлено чітку диференціацію смислового наповнення відповідей студентів залежно від рівня сформованості їхньої спонукально-мотиваційної готовності. Так, респонденти з високим

рівнем демонстрували цілісне й усвідомлене розуміння рефлексії як складного психолого-педагогічного механізму розвитку особистості молодшого школяра. У відповідях на стимул *«Рефлексія у молодших школярів – це ...»* вони визначали її як «процес осмислення власного досвіду, що включає аналіз успіхів і помилок для самовдосконалення», підкреслюючи її роль у формуванні саморегуляції та навчальної автономії. Аналогічно, завершуючи речення *«Основні компоненти рефлексії – це...»*, студенти цієї групи чітко називали мотиваційний, змістовий та операційний компоненти, аргументуючи їхню взаємозумовленість і значення для організації рефлексивного етапу уроку.

Особливо показовими були відповіді, що стосувалися практичної готовності до розвитку рефлексії. Так, на стимул *«Для рефлексії на уроці я використовую...»* студенти з високим рівнем наводили конкретні методи та прийоми («світлофор», «дзеркало партнеру», незакінчені речення), пояснюючи їхню дидактичну функцію, фіксацію емоційного стану учнів, усвідомлення навчальних труднощів і планування подальших дій. Відповіді на твердження *«Я готовий розвивати рефлексію учнів, бо...»* засвідчували внутрішню мотивацію та професійну позицію, оскільки рефлексія розглядалася як «ключ до формування метакогнітивних навичок і ключових компетентностей Нової української школи».

Натомість відповіді студентів із середнім рівнем спонукально-мотиваційної готовності мали переважно узагальнений і частково усвідомлений характер. У їхніх судженнях рефлексія тлумачилася спрощено, як обговорення результатів уроку або повідомлення про те, «що учні зрозуміли». Наприклад, завершуючи речення *«Метод «світлофор» допомагає...»*, вони обмежувалися описом зовнішньої дії («показати, що зелений – все добре, червоний – важко»), без глибшого розкриття його рефлексивного та саморегулятивного потенціалу. У відповідях на запитання щодо готовності до розвитку рефлексії домінувала установка на користь для учнів («це корисно, щоб краще вчитися»), однак без чіткої внутрішньої професійної мотивації та системного бачення власної ролі в цьому процесі.

Для студентів із низьким рівнем були характерні поверхневі, фрагментарні або стереотипні уявлення, що часто супроводжувалися знеціненням рефлексії як педагогічного інструменту. Так, у відповідях на стимул «*Рефлексія у молодших школярів – це...*» траплялися судження на кшталт «щось складне, що не потрібно в початковій школі», а завершення речення «*Для рефлексії на уроці я використовую...*» обмежувалося запереченням («не використовую, бо час обмежений»). Аналіз педагогічних ситуацій також засвідчив низьку готовність до рефлексивного супроводу учнів: у випадку помилки дитини студенти цієї групи переважно орієнтувалися на репродуктивні дії («пояснюю ще раз» або «даю інше завдання»), не залучаючи учнів до осмислення власного досвіду. У відповідях простежувалася тенденція перекладання відповідальності за труднощі розвитку рефлексії на вік дітей або зовнішні обставини.

Наведені приклади відповідей підтверджують, що спонукально-мотиваційний критерій виявляє не лише кількісні відмінності між рівнями готовності, а й якісні розбіжності у глибині розуміння феномену рефлексії, характері мотиваційних установок та професійній позиції майбутніх учителів. Це обґрунтовує необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу на мотиваційно-ціннісну сферу студентів у межах подальшого формувального етапу дослідження.

Крім того, важливим доповненням до якісного аналізу мотиваційної сфери майбутніх учителів стало застосування тесту «Потреба в досягненнях», який дозволив кількісно та змістовно оцінити рівень цілеспрямованості, орієнтації на успіх, готовності до подолання труднощів і внутрішньої мотивації до професійного зростання.

Аналіз відповідей студентів на окремі твердження тесту засвідчив наявність типових відповідей, що корелюють із виділеними рівнями спонукально-мотиваційної готовності.

Так, студенти з високим рівнем потреби в досягненнях послідовно демонстрували установку на особисту відповідальність за результати діяльності та орієнтацію на успіх як результат власних зусиль. У відповідях на твердження

«Навіть у звичній роботі я намагаюсь удосконалити деякі її елементи», «Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси не на мою користь», «Коли все йде гладко, моя енергія посилюється» вони переважно обирали варіант «Так», що свідчить про прагнення до самовдосконалення, ініціативність і позитивне ставлення до складних професійних завдань. Для цієї групи характерною була також відмова від екстернального пояснення невдач: у твердженнях на кшталт «Думаю, що в моїх невдачах винуваті скоріше обставини, аніж я сам» домінували відповіді «Ні», що вказує на сформовану внутрішню мотивацію та відповідальну професійну позицію.

Студенти з середнім рівнем потреби в досягненнях виявляли достатню, але нестійку орієнтацію на успіх. Їхні відповіді свідчили про бажання виконувати завдання якісно («Вважаю, що в усякій справі важливішим є її виконання»), однак водночас фіксувалася залежність від зовнішнього схвалення та сумнів у власних можливостях. Наприклад, у відповідях на твердження «Мої близькі, зазвичай, не схвалюють моїх планів» або «Терпіння в мене більше, аніж здібностей» простежувалася внутрішня суперечливість, що свідчить про недостатню впевненість у собі та потребу в підтримці з боку оточення. Така група студентів демонструє потенціал до розвитку мотивації досягнення, однак потребує цілеспрямованого педагогічного стимулювання.

Таблиця 3.3.1.

Таблиця діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за спонукально-мотиваційним критерієм

Група	Рівні сформованості					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
ЕГ (244)	8,6	21	48,0	117	43,4	106
КГ (236)	7,6	18	49,2	116	43,2	102

Для студентів із низьким рівнем потреби в досягненнях були характерні відповіді, що відображають зовнішню локалізацію контролю та уникання складних завдань. Так, у твердженнях *«Вважаю, що успіх у житті залежить швидше від нагоди, аніж від розрахунку»*, *«Лінощі, а не сумніви в успіху, примушують мене часто відмовлятися від своїх намірів»*, *«Мені важко довго виконувати роботу, яка вимагає терпеливого сидіння»* переважали відповіді, що вказують на низьку наполегливість і знижену мотивацію до досягнень. У цій групі спостерігалася орієнтація на мінімізацію зусиль, залежність від зовнішніх обставин і відсутність стійкої потреби у професійному саморозвитку.

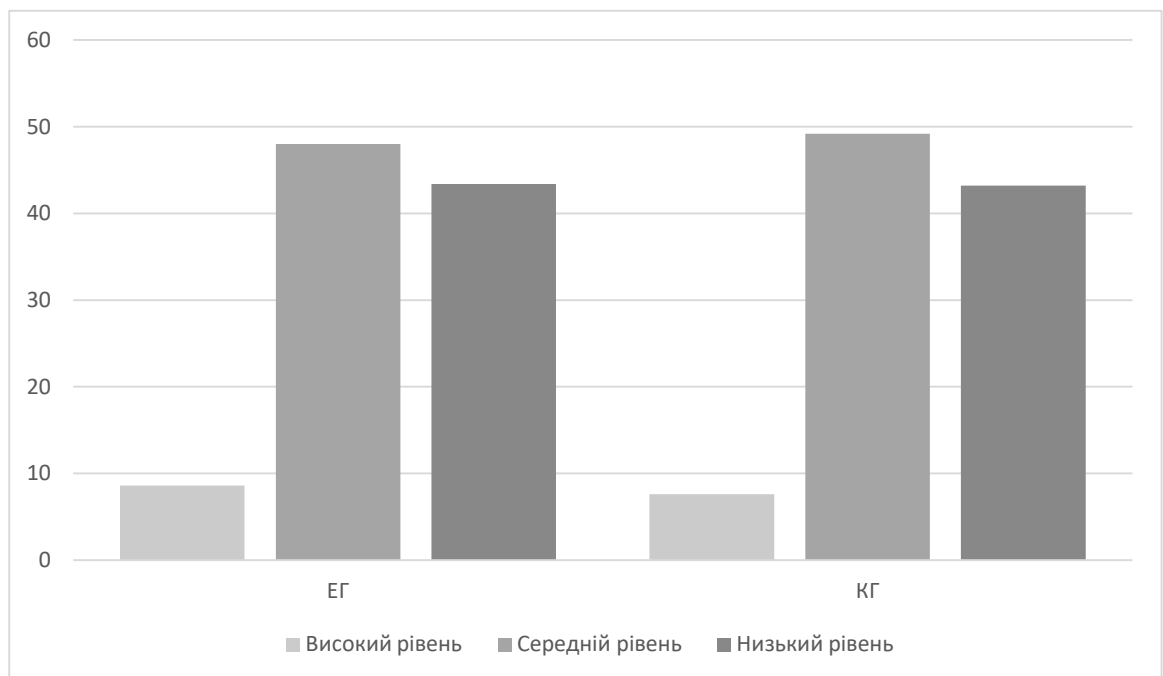


Рис. 3.3.1. Діаграма діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за спонукально-мотиваційним критерієм

Узагальнення результатів тесту «Потреба в досягненнях» у поєднанні з даними проєктивної методики засвідчує, що спонукально-мотиваційна готовність майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів значною мірою зумовлюється рівнем сформованості внутрішньої мотивації досягнення, орієнтацією на успіх і готовністю брати відповідальність за результати власної педагогічної діяльності. Отримані результати

підтверджують необхідність системної роботи з формування у студентів стійкої потреби в досягненнях як психологічного підґрунтя їхньої професійної рефлексивної позиції.

За результатами анкетування для пізнавально-інформаційного критерію було отримано наступні результати: високий рівень показали 11,9% (29 ос.) для ЕГ та 13,1% (31 ос.) для КГ до кожного з тестів відповідно, на середньому 51,2 (125 ос.) та 52,5% (124 ос.), а з низьким рівнем пройшли тестування відповідно 36,9% (90 ос.) та 34,3 (81 ос.) (таблиця 3.3.2., рис. 3.3.2.).

Якісний аналіз результатів тесту знань і відкритих відповідей (міні-есе) дозволив конкретизувати зміст кожного з рівнів. Так, студенти з високим рівнем пізнавально-інформаційної готовності правильно і впевнено ідентифікували рефлексію як «процес усвідомлення учнем власних дій, почуттів, способів мислення і результатів діяльності», чітко розрізняли її види (інтелектуальну, емоційну, комунікативну), адекватно визначали вікові особливості рефлексії молодших школярів як такі, що розгортаються від простих емоційно-оцінних суджень до елементарного аналізу навчальних дій. У тестових завданнях вони безпомилково обирали приклади, що ілюструють інтелектуальну та комунікативну рефлексію (наприклад, аналіз способу розв'язання задачі або усвідомлення впливу власних слів на однокласника), а в міні-есе описували рефлексію наприкінці уроку як структурований етап із використанням символів настрою, прийомів «сходинки успіху», «щоденник вражень», взаємооцінювання. Їхні тексти вирізнялися логічністю, науковою коректністю та узгодженістю з ідеями НУШ.

Студенти із середнім рівнем (51,2 % ЕГ і 52,5 % КГ) загалом демонстрували розуміння основних положень, однак їхні знання мали фрагментарний і репродуктивний характер. У тестових завданнях вони правильно відповідали на питання про сутність рефлексії та її роль у навчанні, проте припускалися помилок у диференціації її видів або у визначенні вікових обмежень молодших школярів. Наприклад, рефлексія часто зводилася до загального «обговорення уроку» без розрізнення емоційного, інтелектуального й комунікативного аспектів. У відкритих відповідях студенти цієї групи

описували рефлексію як корисний, але переважно завершальний елемент уроку, обмежуючись згадуванням окремих прийомів («смайлики», усне опитування), без глибшого теоретичного обґрунтування або системного бачення її розвитку в динаміці.

Найбільш уразливою з погляду пізнавально-інформаційної готовності виявилася група студентів із низьким рівнем (36,9 % ЕГ і 34,3 % КГ). Для них були характерні суттєві труднощі у визначенні базових понять, плутанина між рефлексією та контролем з боку вчителя, а також помилкові уявлення щодо вікових можливостей молодших школярів. У тестових завданнях вони нерідко обирали відповіді, що заперечують здатність дітей молодшого шкільного віку до рефлексії або трактують її як сукупність зовнішніх дій, керованих учителем. В аналізі відкритих відповідей простежувалася відсутність наукової термінології, декларативність і зведення рефлексії до формального повторення матеріалу чи контролю знань. Це свідчить про недостатню сформованість теоретичного підґрунтя для усвідомленого й педагогічно доцільного використання рефлексивних практик.

Отже, узгодження кількісних показників експериментальної та контрольної груп із якісним аналізом відповідей за пізнавально-інформаційним критерієм підтверджує, що попри домінування середнього рівня обізнаності, значна частина майбутніх учителів не володіє цілісним науково обґрунтованим уявленням про рефлексію молодших школярів. Це обґрунтовує необхідність посилення теоретико-методичної підготовки студентів, спрямованої на системне засвоєння знань про рефлексію як основу для подальшого розвитку операційно-діяльній та рефлексивно-поведінкової готовності в межах формувального етапу педагогічного експерименту.

У межах пізнавально-інформаційного критерію важливим якісним доповненням до тестової діагностики став аналіз відкритих відповідей студентів у форматі міні-есе на запитання типу «*Як ви організуєте рефлексію в кінці уроку в 2 класі?*». Зазначена методика дозволила оцінити не лише обсяг знань майбутніх учителів, а й рівень наукової впорядкованості їхніх уявлень про рефлексію, здатність логічно структурувати педагогічні дії та враховувати

вікові особливості молодших школярів. Контент-аналіз текстів здійснювався з подальшим експертним оцінюванням за критеріями повноти (охоплення ключових етапів рефлексії) та науковості (відповідність педагогічній теорії, зокрема ідеям НУШ).

Таблиця 3.3.2.

**Таблиця діагностики стану готовності майбутніх учителів
початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за
пізнавально-інформаційним критерієм**

Група	Рівні сформованості					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
<i>ЕГ (244)</i>	11,9	29	51,2	125	36,9	90
<i>КГ (236)</i>	13,1	31	52,5	124	34,3	81

Аналіз міні-есе студентів із високим рівнем пізнавально-інформаційної готовності засвідчив цілісне, науково обґрунтоване бачення організації рефлексії наприкінці уроку в 2 класі. У відповідях цієї групи чітко простежувалася логіка поетапної побудови рефлексивного етапу: актуалізація емоційного стану учнів (за допомогою символів настрою, смайликів, кольорів), усвідомлення результатів навчальної діяльності («що я сьогодні дізнався», «що було найскладнішим»), елементарний аналіз труднощів і планування подальших дій. Студенти аргументовано обґрунтовували доцільність використання прийомів «сходинки успіху», «промені сонця», «щоденник вражень», підкреслюючи їх природовідповідність віковим можливостям другокласників. У текстах застосовувалася коректна педагогічна термінологія (рефлексія як новоутворення, зворотний зв'язок, самооцінка), а описані дії узгоджувалися з принципами безпечного освітнього середовища та підтримувальної ролі вчителя.

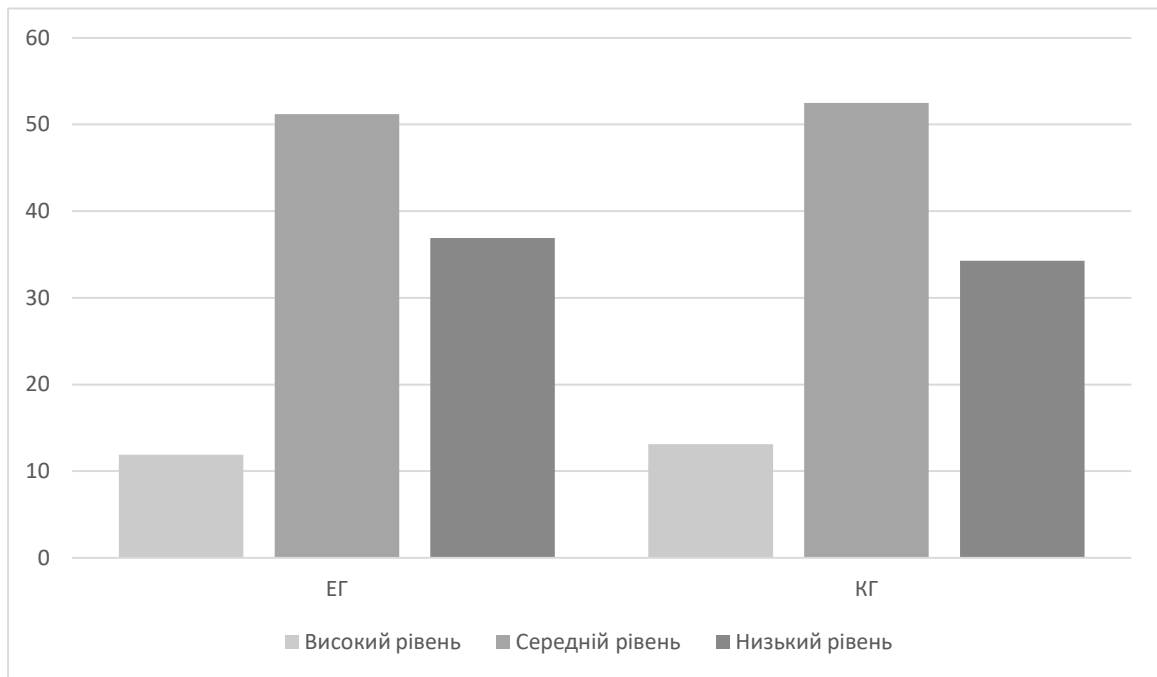


Рис. 3.3.2. Діаграма діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за пізнавально-інформаційним критерієм

Студенти з середнім рівнем пізнавально-інформаційної готовності загалом усвідомлювали значення рефлексії наприкінці уроку, однак їхні відповіді мали фрагментарний і частково інтуїтивний характер. У міні-есе вони зазвичай обмежувалися описом одного-двох прийомів (наприклад, «смайлики», коротке усне обговорення), не розкриваючи повної логіки рефлексивного процесу та не пов'язуючи його з аналізом навчальних труднощів або перспектив подальшого навчання. Хоча студенти цієї групи правильно вказували на необхідність урахування вікових особливостей учнів 2 класу, наукове обґрунтування їхніх педагогічних рішень залишалось поверхневим, а термінологія використовувалася епізодично.

Для студентів із низьким рівнем пізнавально-інформаційної готовності були характерні формальні або декларативні відповіді, що не відображали сутності рефлексії як педагогічного феномену. У міні-есе рефлексія часто ототожнювалася з перевіркою знань, повторенням матеріалу або фронтальним опитуванням, без залучення учнів до самооцінювання й аналізу власної діяльності. У низці відповідей простежувалася орієнтація на жорсткий контроль

з боку вчителя або уникання обговорення помилок, що суперечить принципам формування конструктивної навчальної рефлексії. Відсутність наукової термінології, ігнорування вікової специфіки та несистемність викладу свідчать про недостатній рівень теоретичної підготовленості цих студентів.

Отже, результати аналізу відкритих відповідей у форматі міні-есе підтверджують, що пізнавально-інформаційний критерій охоплює не лише репродуктивне знання термінів і визначень, а й здатність майбутніх учителів логічно, науково обґрунтовано проєктувати рефлексивний компонент уроку з урахуванням вікових особливостей молодших школярів. Виявлені відмінності між рівнями пізнавально-інформаційної готовності створюють підґрунтя для подальшого зіставлення з кількісними показниками та переходу до узагальнювального аналізу критерію в цілому.

За результатами анкетування для операційно-діяльнісного критерію було отримано наступні результати: високий рівень показали 5,7% (14 ос.) для ЕГ та 6,8% (16 ос.) для КГ до кожного з тестів відповідно, на середньому 47,0 (113 ос.) та 46,3% (111 ос.), а з низьким рівнем пройшли тестування відповідно 48,0% (117 ос.) та 46,2 (109 ос.) (таблиця 3.3.3., рис. 3.3.3.).

Таблиця 3.3.3.

Таблиця діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за операційно-діяльнісним критерієм

Група	Рівні сформованості					
	<i>Високий рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Низький рівень</i>	
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
<i>ЕГ (244)</i>	5,7	14	47,0	113	48,0	117
<i>КГ (236)</i>	6,8	16	46,3	111	46,2	109

У межах операційно-діяльнісного критерію ключове значення мало експертне спостереження за реальними діями студентів під час

мікрвикладання та педагогічної практики, що здійснювалося з використанням карти експертного спостереження. Зазначена методика була спрямована на виявлення сформованості практичних умінь майбутніх учителів організовувати рефлексивну діяльність молодших школярів у структурі уроку, зокрема на етапі підбиття підсумків.

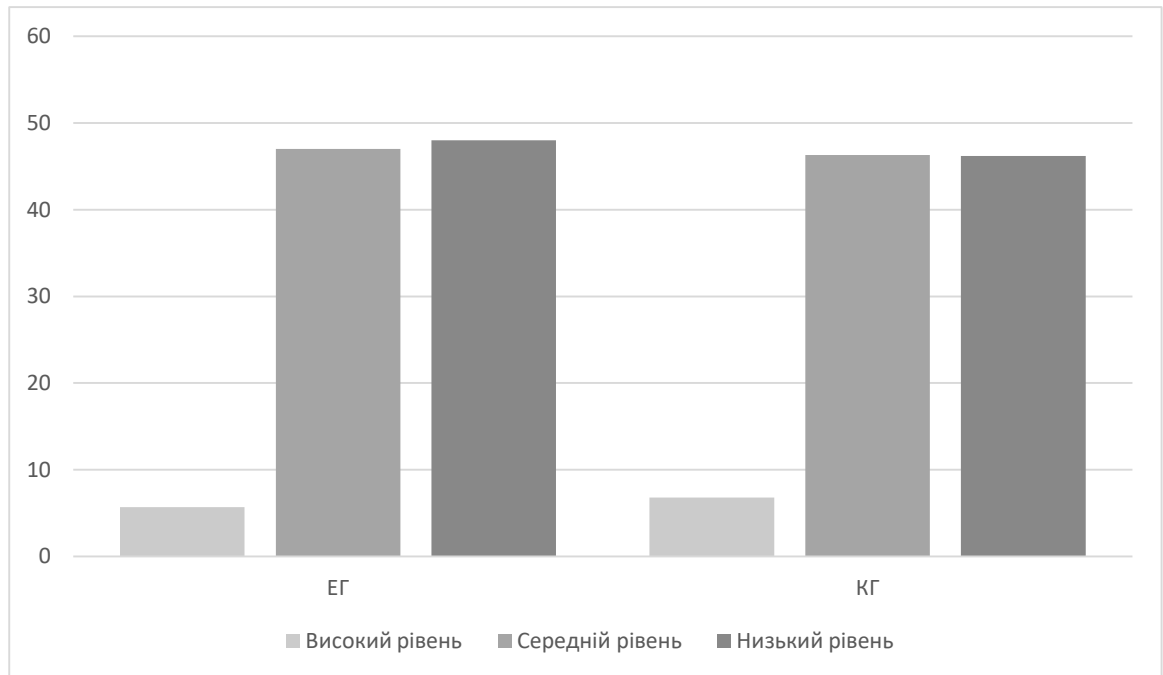


Рис. 3.3.3. Діаграма діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за операційно-діяльнісним критерієм

Аналіз результатів спостереження за студентами з високим рівнем операційно-діяльнісної готовності засвідчив наявність цілісної та усвідомлено вибудованої рефлексивної практики. У планах-конспектах таких студентів рефлексивний етап був чітко структурований, логічно пов'язаний із цілями уроку та передбачав конкретні очікувані результати. Мета рефлексії формулювалася відповідно до навчальних і розвивальних завдань, а вибір форм (усна, ігрова, символічна) ґрунтувався на вікових особливостях молодших школярів. Під час уроку ці студенти ставили відкриті, стимулювальні запитання («Що сьогодні було для тебе найскладнішим?», «Як ти зрозумів, що впорався із завданням?»), уважно реагували на відповіді дітей, уточнювали й

поглиблювали їхні міркування. Експерти відзначали вміння узагальнювати рефлексивні висловлювання учнів, надавати підтримувальний зворотний зв'язок і пов'язувати результати рефлексії з подальшою навчальною діяльністю. Характерною ознакою цієї групи була також варіативність і творчість у використанні прийомів («дерево успіху», асоціативні малюнки, метафори), що свідчить про інтеграцію теоретичних знань у практичну педагогічну дію.

Студенти із середнім рівнем операційно-діяльнісної готовності загалом включали рефлексивний етап у структуру уроку, однак його організація мала фрагментарний і часто формальний характер. У планах-конспектах рефлексія зазвичай декларувалася, проте її мета формулювалася узагальнено або не була чітко пов'язана з цілями уроку. Під час проведення уроку студенти цієї групи використовували обмежений набір прийомів (коротке усне опитування, символи настрою), ставили переважно репродуктивні запитання та не завжди вміли розгорнути або поглибити відповіді учнів. Реакція на дитячі висловлювання мала коректний, але пасивний характер, а зворотний зв'язок часто обмежувався загальними схвальними репліками без аналітичного узагальнення. Це свідчить про наявність базових умінь, які, однак, потребують подальшого цілеспрямованого розвитку.

Найбільш чисельною виявилася група студентів із низьким рівнем операційно-діяльнісної готовності. За результатами експертного спостереження, у діяльності цих студентів рефлексивний етап або був відсутній, або зводився до формального завершення уроку без усвідомленої педагогічної мети. Планування рефлексії не здійснювалося, запитання мали контрольний характер («Хто зрозумів тему?»), а відповіді дітей не аналізувалися й не узагальнювалися. Експерти фіксували труднощі у виборі адекватних форм рефлексії, невміння реагувати на емоційні або помилкові висловлювання учнів, а також відсутність розуміння рефлексії як інструменту розвитку дитини. У цій групі простежувалася орієнтація на репродуктивну модель уроку та домінування інструктивно-контрольовального стилю взаємодії.

Результати експертного спостереження підтверджують, що операційно-діяльнісний критерій є найбільш проблемним у структурі готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів. Переважання середнього й низького рівнів свідчить про розрив між наявними теоретичними уявленнями та здатністю їх практично реалізувати, що актуалізує необхідність спеціально організованого формувального впливу, спрямованого на розвиток рефлексивних умінь у реальних педагогічних ситуаціях.

У межах операційно-діялісного критерію важливим джерелом якісної інформації про практичну готовність майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів став самозвіт (щоденник педагогічної практики). Методика передбачала серію рефлексивних записів після проведених занять, у яких студенти фіксували власні педагогічні дії, оцінювали результативність використаних прийомів рефлексії, визначали труднощі та окреслювали напрями подальшого вдосконалення. Аналіз здійснювався з урахуванням повноти опису, глибини самоаналізу та здатності до критичного осмислення власної діяльності.

Записи студентів із високим рівнем операційно-діялісної вирізнялися системністю, аналітичністю та чіткою професійною рефлексією. У щоденниках цієї групи студенти не лише фіксували використані прийоми (наприклад, «сходинки успіху», «дзеркало партнеру», «щоденник вражень»), а й аргументовано оцінювали їхню ефективність для конкретного класу та навчального завдання. Типовими були записи на кшталт: *«Після використання символів настрою помітила, що учні охочіше говорять про труднощі; наступного разу планую поєднати цей прийом із коротким письмовим завершенням речення»*. Студенти усвідомлювали власну роль у створенні безпечного рефлексивного середовища, аналізували помилки та пропонували шляхи їх подолання, що свідчить про сформовану здатність до самокорекції педагогічної діяльності.

Для студентів із середнім рівнем операційно-діялісної готовності характерними були описові, частково аналітичні записи. У самозвітах вони зазвичай зазначали, що саме вдалося або не вдалося під час організації рефлексії, проте обмежувалися загальними формулюваннями («дітям

сподобалося», «було складно вкластися в час»), без детального аналізу причин і наслідків. Застосовані прийоми оцінювалися інтуїтивно, а плани щодо їх удосконалення мали декларативний характер. Водночас у цій групі простежувалася позитивна динаміка усвідомлення значущості рефлексії та готовність до поступового вдосконалення практичних умінь за умови методичної підтримки.

Записи студентів із низьким рівнем операційно-діяльнісної готовності мали фрагментарний або формальний характер. У щоденниках цієї групи рефлексія власної діяльності часто зводилася до констатації факту проведення уроку або коротких оцінних суджень без аналізу («урок пройшов нормально», «рефлексію не проводив через нестачу часу»). Студенти рідко усвідомлювали причини труднощів і не пропонували шляхів їх подолання, що свідчить про несформованість умінь педагогічної саморефлексії та слабку інтеграцію рефлексивних практик у реальну діяльність.

Результати аналізу самозвітів підтверджують дані експертного спостереження та засвідчують, що для значної частини майбутніх учителів рефлексивна діяльність залишається ситуативною і недостатньо усвідомленою. Переважання середнього й низького рівнів операційно-діяльнісної готовності вказує на необхідність цілеспрямованого формувального етапу, спрямованого на розвиток умінь педагогічної саморефлексії, планування рефлексивного етапу уроку та системного аналізу власної професійної діяльності.

Відповідно до результатів діагностики рефлексивно-поведінкового критерію було отримано наступні результати: високий рівень показали 6,1% (15 ос.) для ЕГ та 5,9% (14 ос.) для КГ до кожного з тестів відповідно, на середньому 43,0 (105 ос.) та 45,6% (108 ос.), а з низьким рівнем пройшли тестування відповідно 50,8% (124 ос.) та 48,3 (114 ос.) (таблиця 3.3.4, рис. 3.3.4).

У межах рефлексивно-поведінкового критерію базовим інструментом діагностики рівня особистісної рефлексивності майбутніх учителів було застосування адаптованих сучасних опитувальників типу Self-Reflection and Insight Scale (SRIS / SRIS-S). Методика спрямована на виявлення здатності

студентів до самоаналізу, усвідомлення власних думок, почуттів і мотивів поведінки, а також на визначення сформованості інсайту як показника глибинної особистісної рефлексії.

Аналіз відповідей студентів із високим рівнем рефлексивно-поведінкової готовності засвідчив стійку потребу в самоаналізі та сформовану здатність до усвідомлення причин власних дій і емоційних станів. Представники цієї групи послідовно погоджувалися з твердженнями на кшталт *«Мені важливо оцінювати те, що я роблю»*, *«Я часто аналізую свої почуття»*, *«Я зазвичай знаю, чому відчуваю себе так»*, водночас заперечуючи зворотні пункти, що вказують на уникання саморефлексії. Отримані результати свідчать про сформований інсайт, здатність переводити власні переживання з рівня неусвідомленого на рівень об'єкта аналізу та використовувати рефлексію як інструмент саморегуляції поведінки й професійного розвитку.

Таблиця 3.3.4.

Таблиця діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за рефлексивно-поведінковим критерієм

Група	Рівні сформованості					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
<i>ЕГ (244)</i>	6,1	15	43,0	105	50,8	124
<i>КГ (236)</i>	5,9	14	45,6	108	48,3	114

Студенти із середнім рівнем рефлексивно-поведінкової готовності виявляли ситуативну, несталу рефлексивність. Їхні відповіді засвідчували загальне розуміння значущості самоаналізу, проте рефлексивна активність проявлялася вибірково та залежала від зовнішніх умов. Наприклад, студенти погоджувалися з твердженнями про важливість оцінювання власних дій, але

водночас визнавали труднощі в усвідомленні своїх почуттів або причин поведінки («Я часто усвідомлюю, що маю почуття, але не знаю точно, що це»). Така суперечливість відповідей свідчить про часткову сформованість рефлексивних умінь і потребу в педагогічному супроводі для їх стабілізації та поглиблення.

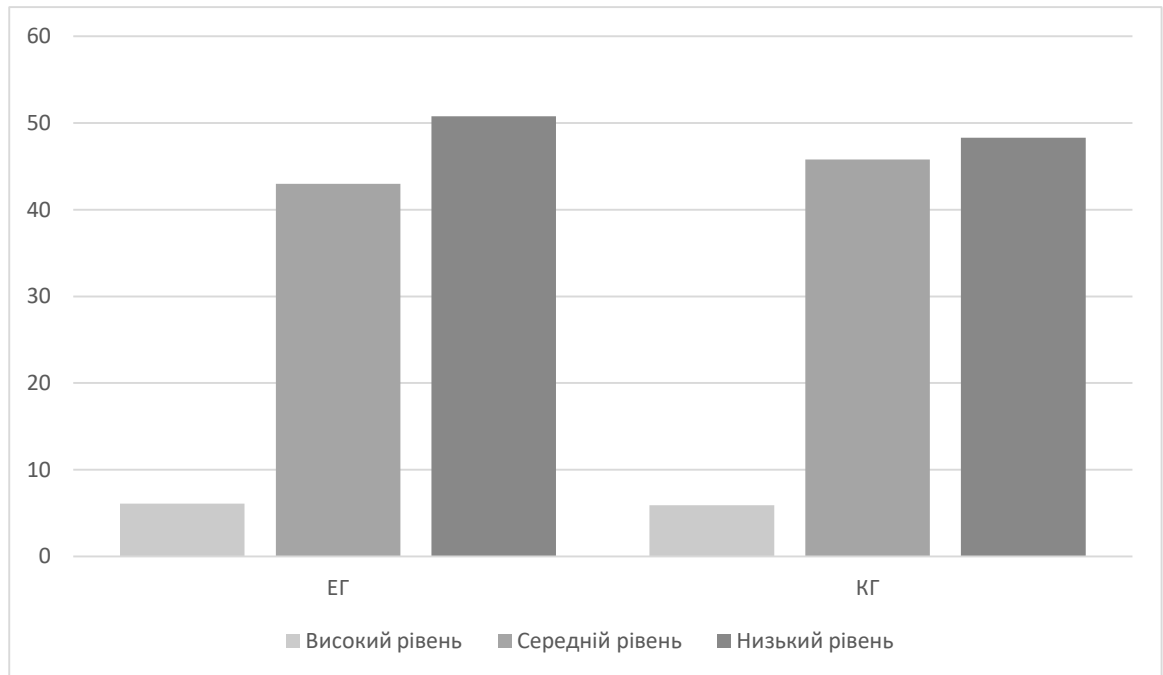


Рис. 3.3.4. Діаграма діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за рефлексивно-поведінковим критерієм

Найбільш чисельною виявилася група студентів із низьким рівнем рефлексивно-поведінкової готовності. Для них були характерні відповіді, що вказують на відсутність потреби в самоаналізі та недостатній рівень інсайту. У цій групі переважали згоди із зворотними твердженнями типу «Я рідко думаю про свої думки», «Мене не цікавить аналіз моєї поведінки», «Я не думаю про причини своєї поведінки». Це свідчить про те, що власні емоції й дії залишаються для студентів радше суб'єктом переживання, ніж об'єктом осмислення, що обмежує можливості свідомої саморегуляції та професійного саморозвитку.

Результати застосування опитувальників SRIS / SRIS-S підтверджують, що рефлексивно-поведінковий критерій є одним із найбільш проблемних у структурі готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів. Домінування середнього й низького рівнів свідчить про недостатню сформованість внутрішньої потреби в саморефлексії та обмежений рівень інсайту, що зумовлює необхідність цілеспрямованого формувального впливу, орієнтованого на розвиток особистісної рефлексивності як передумови професійної зрілості педагога.

У межах рефлексивно-поведінкового критерію для поглибленого аналізу рівня особистісної та професійної рефлексії майбутніх учителів було використано RAS-подібні інструменти, адаптовані на основі теорії конструктивного розвитку особистості Р. Кігана, зокрема елементи Subject–Object Interview (SOI). Зазначена методика дозволила виявити не лише інтенсивність рефлексії, а й її структурний рівень, тобто здатність студентів усвідомлювати власні цінності, установки, емоції та поведінкові патерни як об'єкти аналізу.

Аналіз відповідей студентів із високим рівнем рефлексивно-поведінкової готовності засвідчив домінування четвертого етапу розвитку свідомості (Self-Authoring Mind). У відповідях на запитання, пов'язані з міжособистісними стосунками, конфліктами або професійними труднощами, ці студенти демонстрували здатність дистанціюватися від ситуативних емоцій і критично аналізувати власні мотиви, переконання та ціннісні орієнтації. Типовими були висловлювання на кшталт: *«Я зрозумів, що в конфлікті керувався бажанням відповідати очікуванням інших, але тепер усвідомлюю необхідність відстоювати власну професійну позицію»*. Такий рівень рефлексії свідчить про сформовану здатність до саморегуляції поведінки, автономного прийняття рішень і переосмислення власного досвіду.

Студенти із середнім рівнем рефлексивно-поведінкової готовності переважно перебували на третьому етапі розвитку (Socialized Mind). У їхніх відповідях простежувалася орієнтація на зовнішні норми, оцінки та очікування значущого соціального оточення (викладачів, наставників, одногрупників).

Аналізуючи складні ситуації, студенти цієї групи описували власні переживання через призму схвалення або несхвалення з боку інших, не завжди усвідомлюючи внутрішні причини власних рішень. Наприклад: *«Мені було важливо, щоб викладач залишився задоволений, тому я не наважився діяти інакше»*. Такий тип відповідей свідчить про часткову сформованість рефлексії, обмежену рамками соціально заданих ролей і очікувань.

Для студентів із низьким рівнем рефлексивно-поведінкової готовності були характерні ознаки другого етапу розвитку (Instrumental Mind). У відповідях домінували егоцентричні пояснення поведінки, орієнтація на власну вигоду або уникання дискомфорту, без аналізу внутрішніх мотивів і впливу власних дій на інших. Типовими були висловлювання на кшталт: *«Я зробив так, бо інакше було складніше»*, *«Мені було неважливо, як це сприймуть інші»*. Така структура мислення вказує на несформованість рефлексивної дистанції між переживанням і його усвідомленням, що суттєво обмежує можливості професійного зростання майбутнього вчителя.

Результати застосування RAS-подібних інструментів у контексті теорії Р. Кігана засвідчують, що більшість майбутніх учителів перебуває на етапах розвитку, де рефлексія має переважно ситуативний або зовнішньо зумовлений характер. Лише незначна частка студентів демонструє ознаки зрілої, структурно організованої рефлексії, що дозволяє їм критично осмислювати власну поведінку та цінності. Це підтверджує необхідність цілеспрямованого формування рефлексивно-поведінкової готовності як складника професійної зрілості педагога.

Авторська шкала самооцінки педагогічної рефлексії, спрямована на виявлення здатності майбутніх учителів аналізувати власну професійну діяльність, усвідомлювати педагогічні помилки, приймати зворотний зв'язок від учнів, колег і наставників, а також коригувати власні дії на основі отриманого досвіду. Методика дозволила зафіксувати рівень сформованості внутрішньої рефлексивної позиції як поведінкового прояву професійної зрілості.

Аналіз результатів студентів із високим рівнем рефлексивно-поведінкової готовності засвідчив стійку орієнтацію на систематичний самоаналіз і самокорекцію педагогічної діяльності. Ці студенти переважно погоджувалися з твердженнями типу *«Я детально аналізую структуру та динаміку кожного свого уроку»*, *«Я можу чітко визначити, які методи працювали ефективно, а які – ні»*, *«Зворотний зв'язок від учнів і колег допомагає мені змінювати власні підходи»*. У їхніх відповідях простежувалася готовність сприймати критику не як загрозу, а як ресурс професійного розвитку, а також здатність трансформувати рефлексивні висновки у конкретні зміни планування й організації наступних занять.

Студенти із середнім рівнем рефлексивно-поведінкової готовності виявляли часткову сформованість педагогічної рефлексії. Вони загалом визнавали необхідність аналізу власної діяльності та прийняття зворотного зв'язку, однак їхні відповіді засвідчували нестабільність рефлексивної поведінки. Наприклад, студенти погоджувалися з твердженнями про важливість аналізу уроків, але водночас зазначали труднощі у виявленні власних помилок або схильність пояснювати невдачі зовнішніми чинниками (поведінкою учнів, браком часу, умовами практики). Це свідчить про наявність потенціалу до розвитку рефлексії, який потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу.

Найчисельнішою виявилася група студентів із низьким рівнем рефлексивно-поведінкової готовності. Для них були характерні відповіді, що відображають уникання самоаналізу та опір зворотному зв'язку. У цій групі переважали незгоди з твердженнями про систематичний аналіз уроків і готовність змінювати власні дії, а також схильність перекладати відповідальність за педагогічні труднощі на зовнішні обставини. Така позиція вказує на несформованість рефлексивної поведінки як стійкої професійної якості та обмежує можливості професійного самовдосконалення майбутніх учителів.

Результати застосування авторської шкали самооцінки педагогічної рефлексії підтверджують, що для більшості майбутніх учителів рефлексивна поведінка має фрагментарний і ситуативний характер. Переважання середнього

й низького рівнів узгоджується з даними інших методик рефлексивно-поведінкового критерію та підкреслює необхідність спеціально організованого формувального впливу, спрямованого на розвиток здатності до усвідомленого аналізу й корекції власної педагогічної діяльності.

У межах рефлексивно-поведінкового критерію узагальнювальним інструментом діагностики стала комплексна анкета «Готовність до розвитку рефлексії молодших школярів», яка охоплювала мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і власне рефлексивний блоки. Методика дала змогу оцінити, наскільки стабільно та усвідомлено майбутні вчителі виявляють рефлексивну поведінку у власній професійній позиції, а також інтегрують рефлексію в педагогічну взаємодію з учнями.

Аналіз результатів студентів із високим рівнем рефлексивно-поведінкової готовності засвідчив цілісне поєднання усвідомлення, емоційного залучення та рефлексивної дії. У відповідях цієї групи стабільно фіксувалися високі середні бали за всіма блоками анкети: студенти виявляли інтерес до аналізу власних помилок, прагнення до самовдосконалення, здатність планувати й коригувати дії, а також усвідомлювати емоційні зміни після виконання складних завдань. Типовими були відповіді, що свідчать про готовність переводити результати самоаналізу в конкретні поведінкові зміни («я змінюю плани наступних занять», «я використовую зворотний зв'язок для покращення роботи»). Такий профіль відповідей вказує на сформовану рефлексивну поведінку як стійку професійну якість.

Студенти із середнім рівнем рефлексивно-поведінкової готовності демонстрували часткову інтеграцію рефлексії у власну поведінку. Їхні відповіді свідчили про усвідомлення значущості рефлексії та окремі прояви самоконтролю й самооцінювання, однак ці дії мали переважно ситуативний характер і часто залежали від зовнішніх стимулів (оцінювання, вказівок викладача, зворотного зв'язку наставника). У рефлексивному блоці фіксувалися труднощі в описі власних емоцій і змін після навчальної діяльності, що свідчить про нестійкість рефлексивної поведінки та потребу в педагогічному супроводі.

Найбільш чисельною залишалася група студентів із низьким рівнем рефлексивно-поведінкової готовності. Для них були характерні низькі середні показники за всіма блоками анкети, що виявлялося у відсутності інтересу до самоаналізу, труднощах в усвідомленні власних емоцій і небажанні пов'язувати результати навчання з особистими зусиллями. У поведінковому вимірі це проявлялося як орієнтація на зовнішній контроль і виконання вимог без подальшого осмислення досвіду. Такий тип відповідей свідчить про несформованість рефлексивної поведінки як внутрішньо мотивованої професійної дії.

Результати застосування комплексної анкети підтверджують узагальнені дані інших методик рефлексивно-поведінкового критерію та демонструють, що для більшості майбутніх учителів рефлексія ще не набула статусу стійкої поведінкової норми. Переважання середнього й низького рівнів зумовлює необхідність цілеспрямованого формувального етапу, орієнтованого на розвиток здатності до усвідомлення власних дій, емоцій і професійних змін як основи педагогічної зрілості.

Результати діагностики рефлексивно-поведінкового критерію засвідчили переважання середнього та низького рівнів готовності майбутніх учителів до усвідомленої рефлексивної поведінки. Лише незначна частка студентів демонструє сформовану здатність до системного самоаналізу, інсайту та самокорекції професійних дій. Отримані дані підтверджують фрагментарність рефлексивних проявів і зумовлюють необхідність цілеспрямованого формувального впливу, спрямованого на розвиток стійкої рефлексивної позиції як основи професійної зрілості педагога.

Сукупний аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту за чотирма критеріями готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів засвідчив переважання середнього та низького рівнів у структурі як експериментальної, так і контрольної груп. За спонукально-мотиваційним критерієм домінує середній рівень (близько половини респондентів), водночас значна частка студентів демонструє низьку

мотиваційну готовність, що свідчить про недостатню внутрішню орієнтацію на рефлексивну педагогічну діяльність (таблиця 3.3.5, рис. 3.3.5).

Таблиця 3.3.5.

**Результати діагностики стану готовності майбутніх учителів
початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів (у %)**

<i>Критерії</i>	<i>Рівні</i>	<i>На початку експерименту</i>	
		<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>
Спонукально-мотиваційний	високий	8,6	7,6
	середній	48,0	49,2
	низький	43,4	43,2
Пізнавально-інформаційний	високий	11,9	13,1
	середній	51,2	52,5
	низький	36,9	34,3
Операційно-діяльнісний	високий	5,7	6,8
	середній	47,0	46,3
	низький	48,0	46,2
Рефлексивно-поведінковий	високий	6,1	5,9
	середній	43,0	45,6
	низький	50,8	48,3

За пізнавально-інформаційним критерієм зафіксовано дещо вищі показники сформованості, однак і тут переважає середній рівень, а частка студентів із цілісним науково обґрунтованим розумінням сутності рефлексії залишається відносно незначною. Операційно-діяльнісний критерій виявився одним із найбільш проблемних: низький рівень практичної готовності до організації рефлексії на уроці продемонструвала майже половина студентів

обох груп, що вказує на розрив між наявними знаннями та їх практичною реалізацією.

Найменш сформованим виявився рефлексивно-поведінковий критерій, за яким понад половину майбутніх учителів характеризує низький рівень здатності до системного самоаналізу, інсайту та самокорекції професійної поведінки. Високий рівень за всіма критеріями стабільно представлений незначною часткою респондентів (у межах 5-13%), що свідчить про фрагментарність і несистемність сформованої готовності.

Загалом отримані результати підтверджують відсутність цілісно сформованої готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів на констатувальному етапі та обґрунтовують необхідність цілеспрямованого формувального впливу, спрямованого на інтегрований розвиток мотиваційних, когнітивних, діяльнісних і рефлексивно-поведінкових компонентів у межах подальшого педагогічного експерименту.

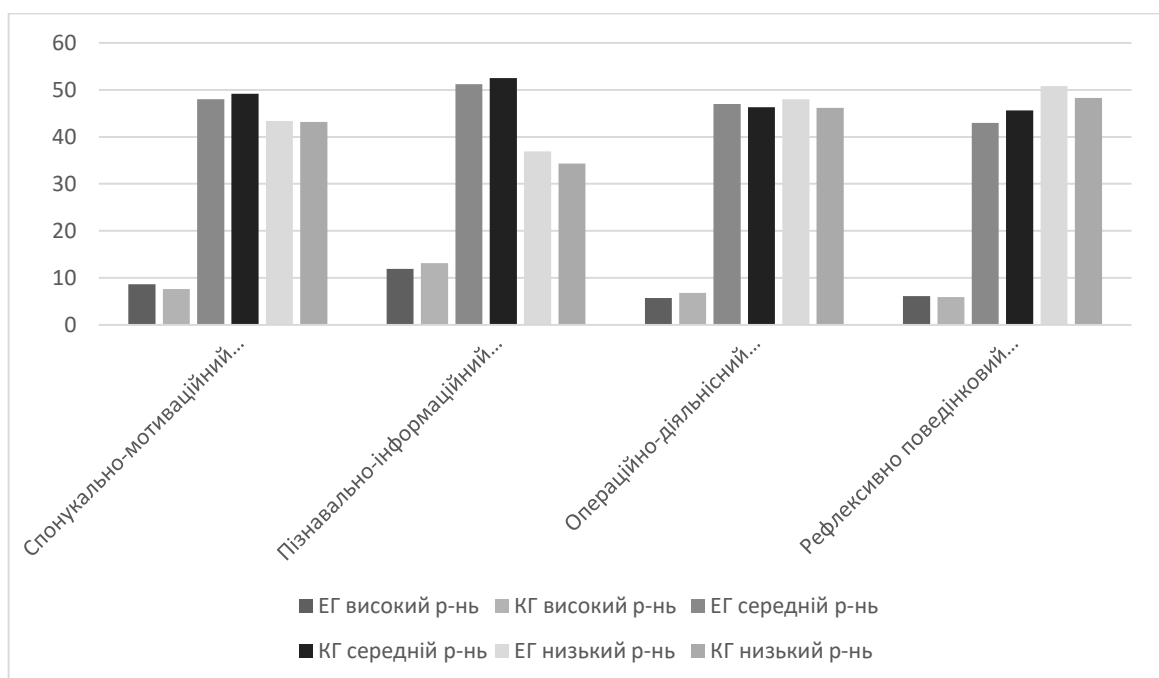


Рис. 3.3.5. Діаграма діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів (у %)

Експериментальна група (ЕГ):

- високий рівень:

$$\frac{8,6 + 11,9 + 5,7 + 6,1}{4} = 8,1\%$$

- середній рівень:

$$\frac{48,0 + 51,2 + 47,0 + 43,0}{4} = 47,3\%$$

- низький рівень:

$$\frac{43,4 + 36,9 + 48,0 + 50,8}{4} = 44,8\%$$

Контрольна група (КГ):

- високий рівень:

$$\frac{7,6 + 13,1 + 6,8 + 5,9}{4} = 8,4\%$$

- середній рівень:

$$\frac{49,2 + 52,5 + 46,3 + 45,6}{4} = 48,4\%$$

- низький рівень:

$$\frac{43,2 + 34,3 + 46,2 + 48,3}{4} = 43,0\%$$

Рис. 3.3.6. Розрахунок середнього відсотку за рівнями

Розрахуємо середній відсоток за рівнями (усереднено по 4 критеріях) (Рис. 3.3.6.).

Статистичний аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту, здійснений на основі середньостатистичних показників за чотирма критеріями готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, засвідчив стійке домінування середнього рівня сформованості досліджуваного феномену як в експериментальній, так і в контрольній групах. Узагальнення відсоткових даних показало, що середній рівень готовності в середньому становить 47,3% в експериментальній групі та 48,4% у контрольній групі, тоді як частка студентів із високим рівнем є незначною (8,1% в ЕГ та 8,4% у КГ), а низький рівень залишається стабільно представленим у значної частини вибірки (44,8% та 43,0% відповідно). Такий розподіл свідчить про переважно потенційний, але ще

не інтегрований характер готовності майбутніх учителів до реалізації рефлексивно орієнтованої педагогічної діяльності.

Розрахуємо також розмах варіації (індикатор неоднорідності):

ЕГ:

- max = 51,2% (пізнавально-інформаційний, середній)
- min = 5,7% (операційно-діяльнісний, високий)
- розмах = 45,5%

КГ:

- max = 52,5%
- min = 5,9%
- розмах = 46,6%

Як бачимо аналіз варіативності показників засвідчив суттєву неоднорідність сформованості окремих компонентів готовності. Розмах варіації між максимальними та мінімальними значеннями становить 45,5% в ЕГ та 46,6% у КГ, що вказує на значні відмінності між рівнями прояву мотиваційних, когнітивних, діяльнісних і рефлексивно-поведінкових компонентів. Така висока амплітуда коливань підтверджує фрагментарність сформованості готовності та відсутність її цілісного системного характеру на початковому етапі експерименту.

Отримані статистичні результати у своїй сукупності підтверджують, що стан готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів на констатувальному етапі характеризується переважанням середнього й низького рівнів, обмеженою представленістю високого рівня та значною внутрішньою диференціацією показників. Це обґрунтовує доцільність подальшого формувального етапу педагогічного експерименту, спрямованого на системне посилення інтеграції мотиваційних, пізнавальних, операційних і рефлексивно-поведінкових компонентів готовності в єдину педагогічно спроектовану модель професійної підготовки майбутнього вчителя.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили, що готовність майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів має переважно середній і низький рівні

сформованості як в експериментальній, так і в контрольній групах. Високий рівень готовності представлений незначною часткою респондентів, що свідчить про фрагментарність, несистемність і внутрішню неінтегрованість компонентів готовності на початку дослідження. Отримані результати підтверджують наявність потенціалу до розвитку досліджуваного феномену, який, однак, не набув ознак стійкої професійної якості.

Аналіз за спонукально-мотиваційним критерієм виявив недостатню внутрішню орієнтацію значної частини студентів на рефлексивну педагогічну діяльність і слабо виражену ціннісну позицію щодо розвитку рефлексії молодших школярів. За пізнавально-інформаційним критерієм зафіксовано відносно вищий рівень сформованості, однак домінування середнього рівня та значна частка низького рівня свідчать про недостатню системність теоретичних знань і поверхове розуміння сутності рефлексії, її видів, вікових особливостей та методів формування в початковій школі.

Особливо проблемним виявився операційно-діяльнісний компонент готовності, що проявилось у невмінні значної частини майбутніх учителів практично організувати рефлексивну діяльність учнів у структурі уроку. Це засвідчує наявність розриву між наявними теоретичними уявленнями та їх реальним педагогічним застосуванням. Найменш сформованим є рефлексивно-поведінковий компонент, для якого характерною є низька здатність студентів до системного самоаналізу, інсайту та самокорекції професійної поведінки, що свідчить про несформованість рефлексії як внутрішньо зумовленої професійної норми.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп не виявив істотних відмінностей між ними на констатувальному етапі, що підтверджує їх статистичну однорідність і коректність подальшого розгортання формувального експерименту. У сукупності отримані кількісні та якісні дані дають підстави стверджувати, що стан готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів не відповідає сучасним вимогам НУШ та обґрунтовує необхідність цілеспрямованого, системно організованого формувального впливу, спрямованого на інтегрований

розвиток мотиваційних, пізнавальних, операційно-діяльнісних і рефлексивно-поведінкових компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Висновки до третього розділу

Здійснено діагностику рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Виокремлено критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. До компонентів віднесено: *мотиваційно-ціннісний компонент*, що визначає смислову спрямованість професійної діяльності майбутнього вчителя; *когнітивний компонент*, котрий забезпечує науково-теоретичну обґрунтованість професійних рішень майбутнього вчителя; *операційно-діяльнісний компонент*, який репрезентує практичний вимір готовності й відображає здатність майбутнього вчителя реалізовувати рефлексивний підхід у конкретних педагогічних ситуаціях; *рефлексивно-оцінний компонент*, що має метарівневий характер і виконує функцію внутрішнього регулятора професійної діяльності. Ви окреслені компоненти утворюють цілісну, внутрішньо узгоджену систему готовності майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

У роботі вибудовуємо однойменну до компонентів систему критеріїв готовності як цілісну, взаємопов'язану сукупність, що дозволяє оцінити не окремі фрагменти підготовленості майбутнього вчителя, а її інтегральний характер. *Мотиваційно-ціннісний критерій*, що визначає внутрішню спрямованість професійної діяльності майбутнього вчителя та задає гуманістичний смисл розвитку рефлексії молодших школярів та включає такі показники: стійкий інтерес до проблеми рефлексії молодших школярів; усвідомлення значущості рефлексії для розвитку особистості дитини; орієнтація на гуманістичні, суб'єкт-суб'єктні взаємини з учнями. *Когнітивний критерій* передбачає сформованість системи психолого-педагогічних і

методичних знань, необхідних для розуміння сутності рефлексії як складного багатовимірного феномену та для її цілеспрямованого розвитку в умовах початкової школи, до показників котрого відносимо: знання сутності й видів рефлексії (особистісна, інтелектуальна, комунікативна тощо) у молодших школярів; розуміння вікових можливостей розвитку рефлексії; володіння класифікаціями методів і прийомів її формування. *Операційно-діяльнісний критерій* охоплює сукупність умінь і навичок, пов'язаних із проектуванням, організацією та реалізацією рефлексивно орієнтованої педагогічної діяльності та включає такі показники: уміння планувати в уроці блоки/етапи рефлексії; використання різних форм рефлексивної діяльності (усна, письмова, ігрова, візуальна); здатність моделювати рефлексивні завдання, запитання, ситуації. *Рефлексивно-особистісний критерій* ґрунтується на визнанні рефлексії як внутрішнього механізму професійного саморегулювання педагога, о показників котрого відносимо: регулярне здійснення самоаналізу conducted занять; критичне осмислення власних педагогічних дій, готовність визнавати й виправляти помилки; прагнення до саморозвитку, самоосвіти з проблеми рефлексії. Визначено рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. *Високий (творчо-рефлексивний) рівень* готовності характеризується цілісною інтеграцією всіх компонентів готовності та сформованістю рефлексивної педагогічної позиції майбутнього вчителя. *Середній (функціональний) рівень* готовності характеризується більшою усвідомленістю професійної діяльності та частковою інтеграцією мотиваційно-ціннісних, когнітивних і операційно-діяльнісних складових. *Низький (репродуктивний) рівень* готовності характеризується недостатньою сформованістю всіх компонентів готовності та відсутністю їх системної взаємодії.

Визначено методику діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, котру у межах нашого дослідження інтерпретуємо як науково обґрунтовану систему цілісного пізнання професійної здатності педагога реалізовувати освітню діяльність у гуманістичній парадигмі НУШ. У даній парадигмі рефлексія розглядається як

ключовий механізм усвідомленого навчання, саморегуляції та особистісного розвитку дитини, що зумовлює підвищені вимоги до змісту й організації діагностичних процедур. Схарактеризовано діагностичний інструментарій за кожним критерієм та показником.

Узагальнення результатів діагностики готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів здійснювалося через виокремлення рівнів сформованості готовності, що дозволило цілісно інтерпретувати отримані показники та представити їх як інтегрований результат взаємодії всіх структурних компонентів досліджуваного феномену. Визначення рівнів ґрунтувалося на системному аналізі проявів спонукально-мотиваційного, пізнавально-інформаційного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-поведінкового критеріїв і передбачало не механічне підсумовування окремих показників, а виявлення якісно своєрідних типів готовності, що відрізняються ступенем узгодженості знань, установок, дій і рефлексивної позиції майбутнього вчителя

Визначено стан готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили, що готовність майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів має переважно середній і низький рівні сформованості як в експериментальній, так і в контрольній групах. Високий рівень готовності представлений незначною часткою респондентів, що свідчить про фрагментарність, несистемність і внутрішню неінтегрованість компонентів готовності на початку дослідження. Отримані результати підтверджують наявність потенціалу до розвитку досліджуваного феномену, який, однак, не набув ознак стійкої професійної якості.

Матеріали третього розділу представлені в працях автора [46; 120; 152; 154; 181; 182; 191; 194; 197; 200; 204; 205; 209; 214; 215; 217; 227; 270].

РОЗДІЛ 4

СИСТЕМА ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

4.1. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів

Сучасний етап трансформації вітчизняної освіти, позначений імплементацією ідей НУШ, актуалізує переосмислення професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у площині його здатності формувати в молодших школярів рефлексію як ключовий механізм усвідомленого навчання, розвитку суб'єктності та становлення внутрішньої навчальної автономії. У парадигмі компетентнісної освіти рефлексія перестає бути факультативним елементом структури уроку й набуває статусу інтегративної психолого-педагогічної категорії, що забезпечує зв'язок між пізнанням, діяльністю та ціннісним самовизначенням дитини. Відтак підготовка майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів постає не як окремий методичний модуль, а як системоутворювальний напрям професійного становлення педагога.

У контексті концепції НУШ, закріпленої в державних нормативних документах і професійному стандарті вчителя, акцент переноситься з репродуктивної трансляції знань на формування в учнів здатності мислити, оцінювати, аналізувати власну діяльність і відповідати за результати навчання. Така орієнтація передбачає, що сам учитель має бути носієм розвиненої рефлексивної культури, здатним до професійного самопостереження, критичного осмислення педагогічних рішень і безперервного саморозвитку. Загалом проблема розвитку рефлексії молодших школярів органічно пов'язана з рівнем рефлексивної готовності майбутнього вчителя, а система його підготовки має забезпечувати не лише знання про рефлексію, а й досвід її проживання та педагогічної організації.

Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів в Україні сформувалася як компонентна, багаторівнева, нормативно зумовлена й педагогічно спроектована цілісність. Вона інтегрує державні стандарти вищої та початкової освіти, освітньо-професійні програми (ОПП) спеціальності «Початкова освіта», зміст навчальних дисциплін, механізми педагогічної практики, а також особистісно-професійний розвиток здобувача вищої освіти. У системі поєднуються аксіологічні орієнтири гуманістичної освіти, дидактичні підходи діяльнісного та компетентнісного спрямування, інституційні традиції закладів вищої освіти й сучасні виклики цифрової та соціокультурної трансформації освітнього середовища [267; 97].

Водночас аналіз сучасної підготовки майбутніх учителів початкових класів засвідчує певну суперечність між декларативним визнанням значущості рефлексії та недостатньою її концептуальною виокремленістю як об'єкта цілеспрямованої професійної підготовки. Рефлексія здебільшого інтегрується в компетентності й програмні результати навчання опосередковано як складова педагогічної діяльності, елемент структури уроку або вміння аналізувати власний досвід, проте рідко постає як системно організований напрям формування методичної готовності до розвитку рефлексії саме молодших школярів, що зумовлює потребу цілісного наукового осмислення наявної системи, виявлення її структурних компонентів, внутрішніх зв'язків, потенціалу й обмежень.

З огляду на зазначене, система підготовки розглядається як взаємопов'язана сукупність цільово-ціннісного, нормативно-організаційного, змістово-теоретичного, операційно-методичного, практико-рефлексивного та результативного компонентів. Розглянемо їх більш детально.

1. Цільово-ціннісний компонент системи. Цільово-ціннісний компонент системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів виконує системоутворювальну функцію, оскільки задає ідеологію професійного становлення педагога та визначає, для чого і в ім'я яких цінностей організовується освітній процес у ЗВО. У межах

цього компонента рефлексія постає не як технічний «етап уроку» чи набір прийомів, а як ціннісно навантажена педагогічна практика, що забезпечує гуманістичний смисл освіти: визнання дитини суб'єктом навчання, здатним до осмислення власного досвіду, прийняття рішень, відповідальності й поступового входження у простір саморегуляції. Саме тому цільово-ціннісна основа підготовки зумовлює не лише зміст і методики навчання майбутніх учителів, а й характер їхньої професійної позиції, стилю взаємодії з учнями та етичних орієнтирів педагогічної діяльності.

Першим смисловим ядром даного компонента є утвердження гуманістичних і демократичних цінностей освіти, що в сучасній українській початковій школі проявляється у пріоритеті гідності дитини, педагогіки партнерства, недискримінаційної комунікації, права на помилку та безпечного освітнього середовища. У такій аксіологічній рамці рефлексія набуває особливого значення: вона стає механізмом підтримки внутрішнього голосу дитини, інструментом проговорювання пережитого досвіду та способом легітимізації індивідуальних відмінностей у темпі, способах і результатах навчання. Відповідно, майбутній учитель має засвоїти, що розвиток рефлексії молодших школярів є не «додатком» до навчання, а шляхом формування демократичної культури взаємодії, де дитина вчиться аргументувати, слухати іншого, співвідносити власні дії з нормами й домовленостями, коригувати поведінку без приниження та зовнішнього тиску. Гуманізація освіти в цьому сенсі стає практичною: вона реалізується через щоденні рефлексивні процедури, що підтримують повагу до особистості та сприяють довірі як базі ефективного навчання [238].

Друге ядро цільово-ціннісного компонента пов'язане з орієнтацією на розвиток здатності дитини до самоусвідомлення, самооцінювання та саморегуляції як стратегічних результатів початкової освіти. У молодшому шкільному віці рефлексія має свої вікові межі й особливості, однак саме на цьому етапі закладаються підвалини внутрішньої навчальної автономії: дитина поступово вчиться розуміти, що і навіщо вона робить; відрізнити «я старався» від «я зрозумів»; помічати труднощі й просити допомоги; визначати, що

вдалося і що варто змінити; переносити успішні способи дії в нові ситуації. Така спрямованість змінює традиційний фокус учительської підготовки: замість домінування контролю й оцінки як зовнішніх регуляторів результату актуалізується здатність педагога створювати умови для внутрішнього оцінювання та самокерування навчальною діяльністю учнів. Це передбачає, що майбутній учитель має прийняти як професійну норму не лише навчати предмету, а й навчати дитину «вчитися», тобто рефлексувати власні стратегії, зусилля, помилки й успіхи у безпечний, підтримувальний спосіб [284; 265].

Третє ядро полягає в усвідомленні рефлексії як професійної цінності педагога, а не допоміжної методичної дії, що є критично важливим для побудови цілісної системи підготовки. Йдеться про те, що рефлексія вчителя має подвійний статус: вона одночасно є способом його власного професійного зростання і умовою, без якої неможливо автентично організувати рефлексивну діяльність дітей. Якщо педагог не практикує самоспостереження, не аналізує наслідки своїх рішень, не здатний визнавати помилки й коригувати власні дії, то рефлексія учнів легко редукується до формальних запитань наприкінці уроку або до «правильних відповідей», які учні мають відтворити для вчителя. Натомість прийняття рефлексії як цінності означає, що майбутній учитель вибудовує професійну ідентичність навколо ідеї відповідального педагогічного вибору: він бачить у рефлексії джерело педагогічної мудрості, інструмент етичної саморегуляції та механізм запобігання професійним деформаціям, зокрема рутинізації й авторитарності [236].

У площині цільово-ціннісного компонента формується мотиваційна готовність майбутнього вчителя цілеспрямовано організовувати рефлексивну діяльність учнів, тобто внутрішня установка діяти не «тому що так потрібно за програмою», а тому що це відповідає професійному смислу вчителювання. Така готовність включає прийняття рефлексії як педагогічної мети, усвідомлення її ролі у розвитку мислення й саморегуляції молодших школярів, а також готовність інвестувати час і зусилля в створення рефлексивного освітнього середовища, навіть коли воно не дає миттєвого «видимого результату» у традиційних показниках успішності. Важливо, що цільово-ціннісна

налаштованість є основою для подальших компонентів системи: саме вона визначає, чи зможе майбутній учитель інтерпретувати нормативні вимоги не формально, а смислотворчо; чи перетворить зміст дисциплін на професійні переконання; чи стане методичний інструментарій живою практикою; і чи зуміє на педагогічній практиці побачити в дитині партнера у навчанні, здатного до осмислення й самозміни [258].

Цільово-ціннісний компонент задає стратегічну вісь усієї системи підготовки: від гуманістичної й демократичної ідеології освіти до конкретної професійної позиції вчителя, який розуміє рефлексію як спосіб розвитку суб'єктності молодшого школяра та як власну професійну норму. Саме на цьому рівні створюються передумови для переходу від декларативного визнання рефлексії до її реального педагогічного проектування, що надалі конкретизується в нормативно-організаційному, змістово-теоретичному та операційно-методичному компонентах системи.

2. Нормативно-організаційний компонент. Нормативно-організаційний компонент системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів у сучасному українському освітньому просторі реалізується насамперед через архітектоніку ОПП, які виступають інституційною формою конкретизації вимог державних стандартів. Як уже було обґрунтовано у першому розділі нашого дослідження, державні стандарти початкової та вищої педагогічної освіти, а також Професійний стандарт учителя початкових класів визначають загальні орієнтири професійної діяльності, включно з вимогами до формувального оцінювання, партнерської взаємодії, розвитку самостійності та відповідальності учнів. А тому зосередимо увагу на тому, яким чином зазначені нормативні положення інституціоналізуються в ОПП спеціальності 013 та АЗ «Початкова освіта», зокрема в програмах Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, які становлять базовий об'єкт аналізу, а також у таких ЗВО як: Дніпровська академія неперервної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Мукачівський державний університет, Харківська

гуманітарно-педагогічна академія, Волинський національний університет імені Лесі Українки (Додаток Г).

ОПП Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (бакалаврський рівень) характеризується чітко структурованою нормативною моделлю. У програмі визначено мету підготовки, інтегральну компетентність, систему загальних і спеціальних (фахових) компетентностей, програмні результати навчання, структурно-логічну схему освітнього процесу, перелік обов'язкових і вибіркового освітніх компонентів, а також механізми внутрішнього забезпечення якості. Уже на рівні мети та інтегральної компетентності простежується орієнтація на підготовку конкурентоспроможного вчителя, здатного розв'язувати складні професійні завдання в умовах реформованої початкової освіти. Така постановка цілей задає нормативний горизонт, у якому рефлексія функціонує як внутрішня умова професійної ефективності, хоча й не названа окремо [267].

У блоці загальних компетентностей ОПП зафіксовано здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, до навчання і самонавчання, до застосування знань у практичних ситуаціях, до відповідального прийняття рішень. Компетентності створюють нормативну основу для формування рефлексивності самого здобувача вищої освіти, оскільки передбачають самостереження, оцінювання результатів діяльності, усвідомлення власних сильних і слабких сторін. Водночас фахові компетентності пов'язані з організацією освітнього процесу в початковій школі, використанням формульованого оцінювання, забезпеченням педагогіки партнерства, управлінням навчальною діяльністю молодших школярів. Саме тут імпліцитно закладається потенціал для розвитку рефлексії учнів, адже формульоване оцінювання й партнерська взаємодія безпосередньо пов'язані з практиками самооцінювання, взаємооцінювання, усвідомлення навчального поступу [267].

Програмні результати навчання в ОПП Миколаївського університету деталізують зазначені компетентності через вимоги до здатності аналізувати освітні ситуації, здійснювати педагогічну діагностику, оцінювати навчальні досягнення учнів, планувати й коригувати освітній процес. У нормативно-

організаційному сенсі це означає, що рефлексія інтегрована в програму як професійна здатність учителя до аналізу й оцінювання. Однак відсутнє окреме формулювання, яке б прямо фіксувало результат «здатність організовувати розвиток рефлексії молодших школярів». Таким чином, рефлексивна складова функціонує як інструментальний елемент професійної діяльності вчителя, а не як самостійний предмет педагогічного проектування.

Структурно-логічна схема підготовки в межах ОПП демонструє поєднання психолого-педагогічних дисциплін, методик навчання освітніх галузей, курсів з педагогічної майстерності, інклюзивної освіти, освітніх технологій та педагогічних практик. Саме через таку інтегративну модель реалізується нормативна вимога до комплексної професійної підготовки. Педагогічна практика, передбачена програмою, виступає ключовим організаційним механізмом перевірки сформованості компетентностей, зокрема здатності аналізувати власну діяльність, здійснювати самооцінювання, удосконалювати методи роботи. Проте й тут рефлексія учнів як спеціально організований компонент уроку залишається частиною загальної методичної підготовки, а не виокремленим об'єктом нормативного контролю [267].

Важливим аспектом нормативно-організаційного компонента ОПП є опис механізмів внутрішнього забезпечення якості: функціонування робочих груп, залучення роботодавців і практиків початкової школи до рецензування програми, регулярне оновлення змісту відповідно до змін у нормативній базі та запитів стейкхолдерів. Дані процедури свідчать про відкритість програми до корекції й удосконалення. В цьому контурі можливе інституційне посилення рефлексивної складової через уточнення програмних результатів, введення індикаторів сформованості здатності до розвитку рефлексії учнів, розроблення критеріїв оцінювання цієї здатності під час практики.

Порівняльний аналіз ОПП інших ЗВО підтверджує загальну закономірність: рефлексія як професійно значуща якість майбутнього вчителя початкових класів нормативно інтегрована в структуру програм, однак рідко набуває статусу самостійно концептуалізованого результату підготовки. У Дніпровській академії неперервної освіти в окремих редакціях бакалаврських

програм рефлексивна складова фігурує в описі спрямованості програми через орієнтацію на професійний саморозвиток, здатність до самоосвіти та самоаналізу педагогічної діяльності. Особливо показовим є рівень фахової передвищої освіти, де у переліку загальних компетентностей прямо зафіксовано «рефлексивну компетентність». Така нормативна артикуляція засвідчує спробу більш явного концептуального закріплення рефлексії як окремої складової професійної готовності. Водночас навіть у цьому випадку рефлексія здебільшого описується як здатність суб'єкта до самооцінювання та професійного зростання, тоді як вимір «організація розвитку рефлексії молодших школярів» не отримує окремої програмної деталізації через чіткі індикатори чи програмні результати навчання [261; 262].

У Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького (зокрема в проєкті ОПП 2025 року) нормативно-організаційна структура програми вирізняється високим рівнем деталізації. У блоці загальних компетентностей акцентовано здатність до критичного мислення, оцінювання якості виконуваних робіт, етичної відповідальності; у спеціальних компетентностях: здатність до організації формувального оцінювання, аналізу освітнього процесу, управління мотивацією та емоційними станами учнів. Програмні результати навчання конкретизують вимоги до здатності аналізувати освітні ситуації, здійснювати педагогічну діагностику, критично оцінювати інформацію, коригувати методи навчання відповідно до результатів оцінювання. У сукупності це формує нормативне підґрунтя для рефлексивної діяльності вчителя. Однак і в цій програмі рефлексія не фіксується як окремий програмний результат, спрямований на розвиток рефлексивності молодших школярів; вона інтегрована через оцінювальну, аналітичну та регулятивну функції професійної діяльності [266].

Мукачівський державний університет демонструє послідовність у нормативному оновленні ОПП, що відображено в регулярних редакціях програм і їхньому узгодженні з концептуальними засадами НУШ. У структурі компетентностей підкреслюється здатність до інноваційної діяльності, до застосування сучасних освітніх технологій, до аналізу й удосконалення

педагогічного процесу. Організаційний контур програми передбачає чітко регламентовані процедури моніторингу якості, залучення роботодавців і практиків, що створює інституційні умови для посилення рефлексивної складової. Проте рефлексія знову ж таки функціонує в межах ширших понять, саморозвитку, педагогічної майстерності, формувального оцінювання і не окреслюється як самостійний об'єкт цілеспрямованого програмного конструювання [263; 264].

У Харківській гуманітарно-педагогічній академії в різних редакціях ОПП простежується динаміка посилення компетентнісної орієнтації підготовки. Зміст програм передбачає формування здатності до аналізу педагогічних ситуацій, планування й коригування освітнього процесу, оцінювання результатів навчання та самооцінювання професійної діяльності. Педагогічна практика структурована як обов'язковий компонент, що включає елементи аналізу проведених уроків, підготовки звітної документації, рефлексивного осмислення досвіду. Таким чином, організаційно закладено механізми розвитку рефлексивності майбутнього вчителя, однак не визначено окремих програмних індикаторів, які б фокусували увагу саме на здатності розвивати рефлексію учнів початкової школи [394; 87].

Волинський національний університет імені Лесі Українки вирізняється розвиненою системою внутрішнього забезпечення якості освітніх програм: чітко окреслені робочі групи, порядок перегляду ОПП, залучення стейкхолдерів, аналіз відгуків випускників і роботодавців. У змісті компетентностей та програмних результатів акцент зроблено на критичному мисленні, педагогіці партнерства, формувальному оцінюванні, здатності до професійного саморозвитку. Організаційна структура програми сприяє інтеграції рефлексії в освітній процес через міждисциплінарні зв'язки та практичну підготовку. Проте, як і в інших закладах, рефлексія залишається імпліцитною складовою професійної компетентності, а не виокремленим результатом, що має чіткі критерії сформованості саме в аспекті розвитку рефлексії молодших школярів [393; 98].

Як бачимо, розгорнутий аналіз освітньо-професійних програм Дніпровської академії неперервної освіти, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Мукачівського державного університету, Харківської гуманітарно-педагогічної академії та Волинського національного університету імені Лесі Українки підтверджує спільну тенденцію: нормативно-організаційний компонент системи підготовки є достатньо зрілим, структурно впорядкованим і узгодженим із державними вимогами, а також відкритим до інституційного оновлення. Рефлексія як професійна характеристика майбутнього вчителя присутня в компетентнісних моделях, програмних результатах навчання, організації педагогічної практики та механізмах забезпечення якості. Водночас вона здебільшого функціонує як інтегрований елемент ширших професійних конструктів: критичного мислення, саморозвитку, оцінювання, педагогічної майстерності і не набуває статусу окремого нормативно закріпленого результату підготовки.

Загалом, нормативно-організаційний компонент системи характеризується інституційною узгодженістю із державними стандартами, структурною чіткістю програм, наявністю розвинених процедур внутрішнього забезпечення якості та регулярного оновлення ОПП. Разом із тим, скрупульозний аналіз програм, передусім Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського як базового кейсу, засвідчує, що рефлексія як здатність учителя організовувати розвиток рефлексії молодших школярів поки що не отримує статусу самостійно концептуалізованого результату підготовки. Вона функціонує переважно як імпліцитна умова професійної діяльності, що створює передумови для подальшого теоретико-методичного уточнення та нормативного закріплення цієї складової в структурі освітньо-професійних програм з урахуванням стратегічних завдань Нової української школи.

3. Змістово-теоретичний компонент. Змістово-теоретичний компонент системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів становить структурне ядро професійного становлення майбутнього педагога, оскільки саме через зміст навчальних

дисциплін відбувається інтелектуалізація педагогічного досвіду, формування професійного мислення та засвоєння концептуальних засад організації рефлексивної діяльності учнів. У межах компонента відбувається перехід від декларативного визнання рефлексії як важливої характеристики сучасної освіти до її осмислення як цілеспрямованого педагогічного феномена.

Зміст підготовки реалізується через систему психолого-педагогічних дисциплін (педагогіка, вікова та педагогічна психологія, дидактика), методик навчання освітніх галузей початкової школи, курсів педагогічної майстерності, інноваційних технологій та освітнього середовища НУШ. У своїй сукупності ці дисципліни формують багатовимірний теоретичний простір, у якому рефлексія постає як: по-перше, психологічний механізм самосвідомості й саморегуляції дитини; по-друге, дидактичний інструмент організації навчального процесу; по-третє, професійна якість самого вчителя [292].

Аналіз робочих програм провідних ЗВО України засвідчує, що рефлексія здебільшого інтегрується в зміст підготовки опосередковано. У психолого-педагогічному блоці вона пов'язується з розвитком довільності, формуванням самосвідомості, становленням суб'єктності молодшого школяра. У дидактичному вимірі, із формувальним оцінюванням, самооцінюванням, взаємооцінюванням, організацією рефлексивного етапу уроку. У методичних курсах із розвитком уміння вчитися, аналізом результатів діяльності, роботою з помилками, педагогічною діагностикою [317; 308; 385].

Разом із тим скрупульозний аналіз змісту підготовки в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського, Дніпровській академії неперервної освіти, Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, Мукачівському державному університеті, Харківській гуманітарно-педагогічній академії, Волинському національному університеті імені Лесі Українки дозволяє констатувати певну закономірність: рефлексія постає як інтегрована складова педагогічної діяльності, як елемент структури сучасного уроку, як уміння, що формується в процесі навчання, проте не завжди набуває статусу самостійно структурованого об'єкта підготовки з чітко окресленою методикою її розвитку саме в молодших школярів.

Змістово-теоретичний компонент підготовки майбутніх учителів початкових класів у Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського вирізняється відносною концептуальною «щільністю» й наявністю смислових вузлів, які прямо або опосередковано працюють на формування готовності педагога до розвитку рефлексії молодших школярів. Скрупульозний аналіз робочих програм дозволяє стверджувати, що університет вибудовує зміст підготовки як багат шарову систему: від загальнонаукових і психолого-педагогічних засад розуміння розвитку дитини, до методичних механізмів формувального оцінювання, самоконтролю, самоаналізу та проектування освітнього середовища НУШ. Дана послідовність забезпечує перехід від рефлексії як загального гуманістичного принципу до рефлексії як педагогічно керованого процесу, що може бути включений у структуру уроку та позаурочну діяльність [238].

У фундаментальному психолого-педагогічному блоці (передусім у курсі «Педагогіка (загальна, дошкільна, історія педагогіки)») простежується формування світоглядних і теоретичних передумов рефлексії як механізму розвитку особистості й педагогічної взаємодії. Робоча програма вибудовує у студента розуміння гуманістичної парадигми, цінності суб'єктності дитини, ролі виховання й навчання як процесів, у яких особистість не лише засвоює соціальний досвід, а й осмислює власні дії та їх наслідки. Хоча термін «рефлексія молодшого школяра» в цьому курсі, як правило, не є центральним, саме тут закладається понятійний каркас: самосвідомість, самооцінка, розвиток особистості, педагогічні умови, педагогічна взаємодія, тобто ті категорії, через які рефлексія в подальшому може бути «прочитана» як педагогічна цінність і професійна необхідність [267; 315].

У межах дисципліни «Методологія наукових досліджень» здобувачі привчаються до логіки критичного осмислення, аргументування, аналізу й оцінювання отриманих результатів, тобто до дослідницької форми рефлексії як особливого типу мислення педагога. Хоча цей курс орієнтований на наукову діяльність, його вплив на професійну рефлексивність очевидний: майбутній учитель опановує інструменти постановки проблеми, відбору доказів,

формулювання висновків і самооцінювання якості виконаної роботи. У структурі змістово-теоретичного компонента це створює підґрунтя для того, щоб педагогічні рішення у практиці розглядалися не як «інтуїтивні», а як осмислені, перевірювані та кориговані [312].

На цьому тлі принципово показовою є наявність у навчальному плані та робочих програмах окремої дисципліни «Рефлексія молодшого школяра». Сам факт виділення такого курсу означає, що університет виходить за межі типової для багатьох ОПП ситуації «розчинення» рефлексії в загальних компетентностях і визнає її окремим предметом професійного вивчення. У межах цього курсу рефлексія перестає бути лише «етапом уроку» й розгортається як віково зумовлений психолого-педагогічний феномен із власною структурою, умовами виникнення та педагогічними способами стимулювання. В аналітичному сенсі це ключовий доказ того, що в Миколаївському університеті створено змістовий «якір» для цілеспрямованої підготовки саме до розвитку рефлексії учнів, а не лише до формування рефлексивності самого студента [311; 314].

Дидактичний вимір змістово-теоретичного компонента забезпечується дисциплінами, які розкривають закономірності організації навчання в початковій школі та надають студенту інструменти планування, реалізації й аналізу освітнього процесу. У курсі «Педагогіка» рефлексивна логіка проявляється через формування професійної позиції вчителя, здатності до самостереження й морально-відповідального аналізу власних педагогічних дій. Тут рефлексія постає як професійна норма: учитель не просто «виконує методику», а осмислює її наслідки для розвитку дитини, коригує власні стратегії взаємодії, підтримує гідність учня, розрізняє формальний результат і реальний освітній поступ. Такий фокус має безпосередній зв'язок із розвитком рефлексії молодших школярів: педагог, який рефлексує, природно створює для дитини простір безпечного аналізу власних помилок і досягнень [315; 313].

Окремої уваги заслуговує курс «Моделювання освітнього середовища НУШ», який задає середовищний ракурс проблеми. У межах цієї дисципліни рефлексія оприявнюється як властивість не лише особистості, а й освітньої

організації: середовище може або «закривати» дитину в межах зовнішнього контролю, або, навпаки, стимулювати її до самоусвідомлення, вибору, постановки навчальних цілей і оцінювання власного поступу. Саме через проєктування середовища (просторового, комунікативного, цифрового, ціннісного) майбутній учитель отримує можливість зрозуміти, що рефлексія не зводиться до фінальної репліки наприкінці уроку; вона підтримується щоденною організацією взаємодії, правилами класу, форматами зворотного зв'язку, структурою навчальних завдань і способами оцінювання [321].

Важливий пласт змістово-теоретичного компонента формують методики навчання освітніх галузей, у яких рефлексія присутня переважно в інструментальному форматі через прийоми самоконтролю, взаємоконтролю, аналізу результатів діяльності, корекції помилок та осмислення способів розв'язання. Так, у робочих програмах методик математичної освітньої галузі чітко простежуються контрольні механізми, що мають рефлексивну природу: самоконтроль і взаємоконтроль, самокорекція та взаємокорекція, аналіз правильності й раціональності способу дії, що важливо, оскільки саме математика у початковій школі традиційно пов'язана з навчанням «думати про власне мислення»: перевіряти, порівнювати, знаходити помилку, пояснювати, чому обрано той чи інший спосіб. Проте в більшості випадків ці інструменти подані як складова контролю й оцінювання, тоді як методика розвитку рефлексії як цілісного уміння (усвідомити мету, оцінити процес, визначити труднощі, зробити висновок і спланувати поліпшення) не завжди розгорнута у формі окремої технології [313; 307].

Аналогічна логіка простежується і в методиках мовно-літературної галузі, зокрема в курсі інноваційних технологій навчання мовно-літературної освітньої галузі та методиці навчання іноземної мови в початковій школі. Тут рефлексивний потенціал закладено через навчальний діалог, формувальне оцінювання, розвиток читацької й комунікативної самостійності, а також через роботу з відкритими запитаннями, обговорення текстів, оцінювання власних висловлювань і доцільності мовленнєвих засобів. У цих дисциплінах рефлексія проявляється як уміння усвідомлювати зміст, інтерпретувати, аргументувати,

співвідносити думку з текстом і позицією інших. Проте, як і в математичній методиці, вона найчастіше функціонує як природна складова сучасного уроку та комунікативного підходу, без жорсткої методичної рамки, спеціально спрямованої на розвиток рефлексивних дій молодших школярів [320; 318].

Методики соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі, технологічної галузі, а також мистецькі дисципліни (образотворче мистецтво з методикою) додають до змістово-теоретичного компонента важливий вимір емоційно-ціннісної та поведінкової рефлексії. Саме в цих курсах природно з'являються практики усвідомлення переживань, аналізу вчинків, оцінювання власних рішень, формування відповідальної поведінки, що безпосередньо корелює з розумінням рефлексії як механізму розвитку суб'єктності. Однак і тут переважає інтегративний підхід: рефлексія подається як складник виховання, розвитку соціальних навичок, ціннісних орієнтацій, а не як технологічно окреслений результат з чіткими дидактичними інструментами вимірювання сформованості рефлексивних умінь [310; 316; 309; 319].

Особливу роль у структурі змістово-теоретичного компонента відіграють дисципліни, що забезпечують інклюзивний та диференційований підхід до розвитку дитини, насамперед «Основи спеціальної педагогіки та логопедії». У контексті Вашої теми це має подвійне значення. По-перше, курс формує вміння бачити індивідуальну динаміку розвитку учня й працювати з різними освітніми потребами, що прямо пов'язано з рефлексією як індивідуалізованим процесом. По-друге, він надає педагогові інструменти діагностики й підтримки, без яких організація рефлексії в класі ризикує стати формальною й недоступною для частини дітей. Отже, інклюзивний блок опосередковано підсилює здатність майбутнього вчителя створювати умови для рефлексії як універсальної освітньої практики, що враховує різний темп, мовленнєві й когнітивні можливості, емоційні реакції учнів [311].

Ключовим «місцем перевірки» змістово-теоретичного компонента є практики, де рефлексія фіксується через механізми самоаналізу й оцінювання власної діяльності. Робочі програми навчальної практики (2 курс) задають рамку спостереження та аналізу уроків, накопичення матеріалів, підготовки

звітності, тобто створюють ситуації, у яких студент змушений не лише діяти, а й осмислювати дію, що формує професійну рефлексивність майбутнього педагога як готовність критично переглядати власні рішення, бачити труднощі, визначати точки зростання. Однак саме тут проявляється типова для сучасної підготовки суперечність: практики добре «вчать рефлексувати вчителю», але не завжди інституційно фіксують здатність студента організувати розвиток рефлексії учнів як окремий критерій результативності практичної підготовки. Таким чином, методичний потенціал практик значний, але потребує чіткішого спрямування на учнівську рефлексію як педагогічну мету [97; 313].

Зіставний аналіз робочих програм інших ЗВО показує, що змістово-теоретичний компонент підготовки до розвитку рефлексії молодших школярів в Україні функціонує переважно як інтегрована «рефлексивна лінія», розміщена між психологічними засадами розвитку дитини, дидактикою, методиками освітніх галузей і практикоорієнтованими механізмами самоаналізу діяльності студента. Водночас інституційні відмінності полягають у тому, які саме «носії» рефлексії домінують у робочих програмах: у частини ЗВО це насамперед практика й вимоги до самоаналізу уроків [308; 381; 327; 361]; в інших курси НУШ, педагогіки партнерства й формувального оцінювання; в окремих випадках розвинена система відкритих ресурсів (силлабусів/програм компонентів), що уможлиблює методичну деталізацію, хоча й не гарантує концептуального виокремлення рефлексії як спеціального об'єкта підготовки [363; 370; 382; 338; 337].

У Дніпровській академії неперервної освіти рефлексивна проблематика найчіткіше «підхоплюється» практичним блоком і зафіксована в робочих програмах практик як нормативно обов'язкова дія майбутнього вчителя спостерігати, аналізувати, узагальнювати та здійснювати самооцінювання. Уже в документах, що регламентують навчальну педагогічну (методичну) практику, простежується вимога до системної аналітики: відвідування уроків і ранкових зустрічей із подальшим детальним аналізом, ведення щоденника, оформлення звітної документації, а також самоаналіз пробних уроків як складник підсумкового звітування [333; 329; 341; 242].

У наскрізній програмі практики дана логіка посилюється прямою орієнтацією на самоконтроль, самоаналіз і об'єктивну самооцінку власної педагогічної діяльності, що у змістово-теоретичному компоненті виконує роль «рефлексивного каркаса» професійного становлення: студент навчається не лише діяти, а й осмислювати дію як професійну норму [330; 144; 306; 334].

Паралельно, дидактичний і психологічний блоки (дидактика початкової освіти; психологія розвитку; педагогічна психологія; педагогіка партнерства; педагогічна майстерність тощо) формують теоретичне підґрунтя для розуміння механізмів самосвідомості, довільності, мотивації та взаємодії у дитячому віці, однак найчастіше подають рефлексію через споріднені категорії «уміння вчитися», формувальне оцінювання, зворотний зв'язок, аналіз результатів діяльності [328; 332; 339; 336; 334].

Показово, що у фахових методиках освітніх галузей (математичної, мовно-літературної, природничої, соціальної та здоров'язбережувальної) рефлексія здебільшого виступає як інструмент контролю та корекції (самоперевірка, робота з помилкою, самооцінювання результату), але не розгортається як системно вибудована технологія розвитку рефлексивних дій молодших школярів у логіці «мета → процес → труднощі → висновок → планування поліпшення» [340; 331; 336; 335; 339].

Загалом результати аналізу робочих програм Дніпровська академія демонструють типовий для сучасної підготовки профіль: сильна практико-рефлексивна нормативність при відносно помірній методичній «прописаності» розвитку учнівської рефлексії як окремої цілі.

У Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького рефлексивний потенціал змістово-теоретичного компонента проявляється через інший домінантний механізм, ціннісно-партнерську й НУШ-орієнтовану архітектоніку дисциплін, де особливо важливими стають педагогіка партнерства, формувальне оцінювання, моніторинг розвитку учня, критичне осмислення педагогічних рішень та усвідомлення власної професійної позиції. Так, у «Педагогіці початкової школи» рефлексивність закладається через педагогічну етику й організацію взаємодії: моделювання ситуацій вибору,

самоаналіз, самооцінювання, самопізнання, діалогічність і співтворчість як ціннісні орієнтири професійної поведінки вчителя [240; 260; 374; 376; 377].

У курсі, присвяченому НУШ, рефлексивна логіка підтримується інструментами формувального оцінювання, партнерської взаємодії, використанням сучасних стратегій навчання й оцінювання навчального поступу молодших школярів, що опосередковано формує підґрунтя для учнівського самоусвідомлення та відповідальності за навчання [241; 296; 373; 378].

Методики освітніх галузей (зокрема мовно-літературної) посилюють цей вектор через акцент на читацькій самостійності, інтерпретації, обговоренні та осмисленні змісту, проте, рефлексія найчастіше залишається інтегрованою складовою ширших компетентностей [379; 145; 380; 371; 375].

Важливо, що дослідницька складова (методичні рекомендації до курсових робіт) підтримує рефлексію як тип науково-педагогічного мислення: студент привчається до критичного зіставлення даних, аргументування та оцінювання якості власних висновків [232; 233; 372].

У результаті Черкаський кейс можна охарактеризувати як такий, де рефлексія сильніше закріплюється через педагогічну культуру партнерства та оцінювання, однак методика розвитку саме рефлексії молодших школярів, як правило, не подається як самостійний навчальний модуль із чіткими індикаторами сформованості.

У Мукачівському державному університеті рефлексивна проблематика у змісті підготовки майбутніх учителів початкових класів представлена передусім через технологічно й концептуально насичений магістерський блок дисциплін, зорієнтованих на інноваційні підходи, модернізацію дидактики та імплементацію ідей НУШ. На відміну від моделей, у яких рефлексія «підхоплюється» насамперед практичним компонентом, де її потенціал більшою мірою зосереджений у змістово-теоретичному та технологічному вимірах підготовки [229].

У дисципліні «Технології навчання мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі» рефлексивний ресурс інтегрується через опанування інтерактивних методів, технології розвитку критичного мислення, проєктного

навчання, медіаграмотності, диференційованого та інтегрованого навчання, а також системи «Щоденні 5» [94; 288]. Зміст курсу орієнтований на формування здатності моделювати сучасний урок, використовувати відкриті запитання, організовувати дискусії, аналізувати й інтерпретувати текстову інформацію. У такий спосіб створюється методичне підґрунтя для розвитку в учнів умінь осмислювати власні навчальні дії, аргументувати позицію, співвідносити результат із метою. Водночас рефлексія не виокремлюється як самостійна методична система; вона функціонує в межах ширших технологічних стратегій, насамперед критичного мислення та комунікативної взаємодії [95].

Дисципліна «Актуальні проблеми дидактики початкової освіти» поглиблює аналітичний вимір професійної підготовки, орієнтуючи магістрантів на осмислення трансформаційних процесів у сучасній освіті, інноваційних підходів до організації навчання та оцінювання. Через проблематизацію дидактичних моделей, аналіз педагогічних ситуацій і концептуальне переосмислення ролі вчителя формується професійна рефлексія самого здобувача. Однак розвиток рефлексії молодших школярів постає тут радше як опосередкований наслідок оновлення дидактичної парадигми, ніж як спеціально структурований предмет методичного аналізу [235; 237].

У курсі «Інформатична освітня галузь та цифрові технології в початковій школі» акцент зроблено на створенні інноваційного інформаційно-освітнього середовища, формуванні цифрової компетентності та інтеграції ІКТ у навчальний процес [271]. Цифрові інструменти потенційно розширюють можливості організації електронного самооцінювання, використання онлайн-платформ для формувального оцінювання, створення цифрових портфоліо й рефлексивних щоденників. Проте в програмі вони розглядаються переважно як засоби технологічної підтримки навчання, а не як спеціально орієнтовані інструменти розвитку рефлексивних дій молодших школярів [93].

Значущим є курс «Освітні засади Нової української школи», у якому рефлексивна логіка підтримується через ідеї дитиноцентризму, педагогіки партнерства, формувального оцінювання та створення безпечного освітнього середовища [234]. Тут рефлексія імпліцитно пов'язується з формуванням

уміння вчитися, відповідальності, співпраці та самостійності учня. Проте навіть у цьому курсі вона не подається як окрема методика розвитку, а радше як складова загальної філософії НУШ [326].

Дисципліна «Організація змістового наповнення освітнього середовища» розкриває середовищний вимір підготовки, що має безпосередній зв'язок із формуванням рефлексивної культури. Проектування освітнього простору, організація навчальної взаємодії, визначення структурних компонентів середовища потенційно створюють умови для постійного зворотного зв'язку й самоаналізу. Проте й тут рефлексія функціонує як характеристика якісного освітнього середовища, а не як самостійна педагогічна технологія [325; 324].

Курс «Педагогіка безпеки» додає емоційно-ціннісний вимір, формуючи здатність майбутнього вчителя забезпечувати психологічно безпечну взаємодію, що є необхідною передумовою розвитку рефлексії учнів. Без довіри й прийняття рефлексивні процедури не набувають глибинного характеру. Водночас методика розвитку саме навчальної рефлексії в цій дисципліні не деталізується [323; 322].

Таким чином, аналіз робочих програм Мукачівського державного університету дозволяє нам зробити висновок, що підготовка майбутніх учителів початкових класів характеризується високим рівнем технологічної модернізації, орієнтацією на інноваційні підходи, компетентнісну парадигму та ідеї НУШ. Рефлексивний потенціал закладений у курсах через розвиток критичного мислення, інтерактивних технологій, проектної діяльності, формувального оцінювання, цифрових інструментів та педагогіки партнерства. Однак рефлексія молодших школярів як самостійний об'єкт методичного проектування не отримує чіткої структурної артикуляції.

Харківська гуманітарно-педагогічна академія вирізняється тим, що має публічну структуру розміщення освітніх компонентів за курсами (від I до VI та блок практик), що методично важливо: така відкрита архітектура уможливорює наскрізне простеження логіки формування педагогічної рефлексивності та її інструментів на різних етапах підготовки. Наявність окремого розділу «Програми освітніх компонентів» для спеціальності 013/А3, а також

виокремлення практики як самостійного навігаційного блоку демонструє, що інституційно академія вибудовує навчальний контент як системний комплекс, у якому рефлексія може з'являтися як через курси педагогіки/психології, так і через нормативні вимоги практики (самоаналіз, звітування, оцінювання власних дій). При цьому характерна для інших ЗВО тенденція зберігається: рефлексія, найімовірніше, фігурує або як складова професійного саморозвитку майбутнього педагога, або як інструмент сучасного уроку та оцінювання, а не як самостійно методично деталізований об'єкт підготовки «до розвитку рефлексії молодших школярів» [421].

Аналіз робочих програм якої дозволяє простежити внутрішню логіку змістово-теоретичного компонента підготовки, демонструє достатньо цілісну, структуровану й методично окреслену модель професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів. Відкритість архітекτονіки освітніх компонентів, їх систематизація за роками навчання та виокремлення практичного блоку формують підґрунтя для наскрізного формування рефлексивної культури студента, хоча сама рефлексія переважно інтегрується через суміжні категорії – критичне мислення, формувальне оцінювання, самоаналіз, саморозвиток [96].

У силабусі освітнього компонента «Теорія та методика навчання інформатичної галузі в початковій школі» (перший рік підготовки) чітко простежується орієнтація на розвиток у майбутнього вчителя здатності до самоаналізу, критичного оцінювання інформаційних джерел та відповідального використання цифрових технологій [88]. Уже на рівні опису курсу зазначено застосування самоаналізу як одного з методів навчання, що методично важливо: майбутній педагог привчається не лише відтворювати методику, а й осмислювати власні професійні дії. У програмних компетентностях акцентується здатність до організації освітнього процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів і розвитку критичного мислення, що опосередковано закладає підґрунтя для формування учнівської рефлексії [394].

Водночас рефлексія постає переважно як складник цифрової та інформаційної грамотності й відповідального використання ресурсів, а не як окрема технологія розвитку рефлексивних дій дитини. Схожа логіка простежується і в силабусі «Теорія і методика навчання технологічної галузі в початковій школі». Серед методів навчання окреслено інтерактивні, проєктні, методи розвитку критичного мислення, ситуативне моделювання, навчальні дискусії [360].

У переліку спеціальних компетентностей акцентовано здатність до організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, розвитку критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій, а також здатність до різних видів оцінювання навчальних досягнень [362].

Отже, методичний каркас для впровадження рефлексивних практик (самооцінювання, аналіз результату діяльності, корекція помилок) інституційно присутній. Проте в тематичному наповненні (робота з папером, дизайн, аплікація тощо) рефлексія імпліцитно вбудована через процедури аналізу результату та оцінювання якості виконання роботи, але не структурована як послідовний алгоритм формування рефлексивних дій молодшого школяра.

Особливий інтерес для нашої теми становить вибірковий освітній компонент «Організація безпечного освітнього середовища». У його меті безпосередньо декларується формування у майбутніх учителів системи вмінь щодо забезпечення благополуччя дітей, розвитку ціннісного ставлення до психосоціальної підтримки та створення психологічно комфортних умов навчання [359; 369]. У програмних результатах навчання наголошено на використанні практик самозбереження психічного здоров'я, усвідомленого емоційного реагування, партнерської взаємодії, застосуванні різних прийомів формувального оцінювання [366]. Таким чином, рефлексивний потенціал тут посилюється через соціально-емоційний вимір: майбутній педагог навчається розпізнавати психологічні стани, аналізувати освітні ризики, оцінювати власні дії у складних ситуаціях. Проте навіть у цьому курсі рефлексія виступає як механізм забезпечення безпеки та благополуччя, а не як окрема педагогічна технологія розвитку рефлексії учнів.

У силабусі «Вступ до спеціальності» рефлексивний вимір закладається на рівні формування професійної мотивації, педагогічної спрямованості мислення та потягу до самоосвіти і самовиховання впродовж життя [360]. Уже на першому курсі студенти виконують завдання, пов'язані з аналізом нормативних документів, написанням есе, самооцінюванням власної підготовки до занять, що формує базову культуру самоаналізу [366].

Загалом аналіз робочих програм Харківської гуманітарно-педагогічної академії дозволяє зробити кілька узагальнень. По-перше, змістово-теоретичний компонент вибудовано таким чином, що рефлексивність майбутнього вчителя підтримується на різних рівнях: цифровому, методичному, емоційно-психологічному, організаційному. По-друге, у компетентнісному полі систематично повторюються позиції, пов'язані з критичним мисленням, формувальним оцінюванням, партнерською взаємодією, самоаналізом, що створює нормативну основу для формування професійної рефлексії. По-третє, попри достатню методичну насиченість і використання інтерактивних технологій, рефлексія молодших школярів як спеціально організований об'єкт педагогічної діяльності не виділяється в окремий змістовий модуль із чітко прописаними індикаторами сформованості, алгоритмами роботи й критеріями оцінювання [368; 364; 367; 365].

Загалом аналіз підтверджує загальну тенденцію сучасної підготовки: інституційно й методично закладено численні передумови для розвитку рефлексії (через критичне мислення, оцінювання, партнерство, психоемоційну підтримку), однак системна технологія підготовки майбутнього вчителя саме до розвитку рефлексії молодших школярів потребує подальшого концептуального уточнення та методичної деталізації в межах спеціально спроектованої моделі.

Волинський національний університет імені Лесі Українки у відкритих ресурсах представлений, зокрема, сторінками освітніх, де задекларовано механізми вибору освітніх компонентів і загальну організацію варіативності навчального плану. Дана організаційна ознака важлива адже варіативність зазвичай створює можливості для посилення рефлексивної підготовки через вибіркові модулі (формувальне оцінювання, педагогічна майстерність,

педагогіка партнерства, інноваційні технології). В представленому корпусі силабусів і методичних матеріалів, продемонстровано достатньо чітко структуровану змістово-теоретичну архітектуру підготовки майбутніх учителів початкових класів, у межах якої рефлексивна проблематика вбудована переважно через компетентнісний, оцінювальний та інноваційно-методичний виміри, хоча не завжди експлікується як самостійний об'єкт формування «здатності розвивати рефлексію молодших школярів».

Показовим у цьому контексті є силабус нормативного освітнього компонента «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі», де вже на рівні анотації зафіксовано орієнтацію на Державний стандарт початкової освіти, Концепцію НУШ і Професійний стандарт учителя, що задає нормативно-ціннісний каркас для розвитку в учнів уміння вчитися, критичного мислення та відповідального ставлення до навчання. Мета курсу прямо передбачає не лише формування методичних умінь, а й розвиток професійної самостійності, здатності до науково-дослідницької діяльності, критичної самооцінки й узагальнення власного досвіду, що вже виводить рефлексію у площину професійної норми [52].

У блоці програмних результатів навчання особливо значущими для нашої теми є ПРН-03 (критичне оцінювання достовірності інформації), ПРН-07 (забезпечення розвитку пізнавальної діяльності та формування мотивації), ПРН-10 (застосування прийомів формувального оцінювання), ПРН-11 (інтерпретація та застосування даних), ПРН-12 (оцінювання результативності застосованих методів), ПРН-16 (комунікація з батьками та колегами з метою підтримки здобувачів) [285]. У сукупності вони формують рефлексивний контур професійної діяльності: майбутній учитель має вміти не лише навчати, а й оцінювати, аналізувати, коригувати, аргументувати власні педагогічні рішення.

Важливо, що у структурі курсу системно представлені методи навчання, серед яких поряд із традиційними (бесіда, пояснення, робота з підручником) окремо виокремлено інноваційні: дискусія, дебати, портфоліо, моделювання, мозковий штурм, кейс-метод, проєкт, вебквест, «ромашка запитань Блума»,

двосторонній щоденник. Наявність таких методів, як портфоліо (ПФ), метод самоконтролю (МСК), метод самооцінки (МСО), метод практичної перевірки вправ/завдань (МПВІВР), свідчить про інтеграцію елементів рефлексивної діяльності у процес професійної підготовки [287; 392].

Разом із тим, аналіз змістових модулів показує, що рефлексія у більшості випадків функціонує як дидактичний інструмент (зворотний зв'язок, аналіз результатів, формувальне оцінювання), а не як окрема методична лінія «розвитку рефлексивних дій молодших школярів». Наприклад, у модулі «Методика розвитку мовлення» акцент зроблено на видах переказів, роботі над усним і письмовим твором, що потенційно відкриває можливості для організації учнівського самоаналізу, але в описі тем не простежується чітко структурована технологія розвитку рефлексії за моделлю «мета – дія – результат – труднощі – план удосконалення» [286].

Аналогічна ситуація спостерігається у силабусах методик навчання інших освітніх галузей (математичної, природничої, громадянської та історичної, соціальної і здоров'язбережувальної): рефлексивні інструменти найчастіше вбудовуються через формувальне оцінювання, аналіз розв'язання задач, обговорення результатів діяльності, проте залишаються інтегрованою складовою ширших компетентностей (критичне мислення, уміння працювати в команді, аналітичні здібності), а не предметом спеціального методичного опрацювання [393].

Особливу роль у формуванні рефлексивної готовності відіграє педагогічна практика, де передбачено планування та проведення уроків, їх аналіз, звітування, що створює умови для професійного самостереження і самооцінювання. Проте і тут акцент здебільшого робиться на рефлексії самого студента, тоді як методика розвитку рефлексії учнів подається опосередковано через вимоги до сучасного уроку НУШ [383; 358].

Методичні рекомендації до написання курсових робіт з педагогіки та методик навчання також підсилюють дослідницький вимір рефлексії: студент навчається формулювати проблему, аналізувати наукові джерела, інтерпретувати результати, аргументувати висновки. У такий спосіб рефлексія

постає як інтелектуально-аналітичний стиль професійного мислення, що є важливою передумовою здатності розвивати її в учнів [384].

Отже, загалом простежується достатньо цілісний компетентнісний і методичний каркас, у межах якого рефлексія інтегрована в професійну підготовку майбутнього вчителя через формувальне оцінювання, інноваційні методи, самоконтроль, портфоліо, дослідницьку діяльність і педагогічну практику. Водночас розвиток рефлексії молодших школярів як спеціально організованої педагогічної мети здебільшого залишається імпліцитним: вона подається як складова сучасного уроку, як елемент компетентнісного підходу, як вміння аналізувати результат діяльності, але не як системно прописана технологія формування рефлексивних дій учнів із чітко окресленими критеріями та показниками сформованості.

Саме цей розрив між потенціалом змістово-теоретичної бази й відсутністю виокремленої методичної лінії розвитку учнівської рефлексії окреслює перспективу для авторської системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до цілеспрямованого, структурованого та технологічно забезпеченого розвитку рефлексії молодших школярів.

Так, розширений аналіз робочих програм ЗВО дає підстави виокремити кілька інституційно стійких закономірностей. По-перше, рефлексія найчастіше «вбудована» у зміст через самоаналіз професійних дій студента (особливо у практиках) та через формувальне оцінювання (у дидактиці й методиках), що робить її невід'ємною частиною сучасної педагогічної культури. По-друге, психологічні дисципліни забезпечують наукове пояснення передумов рефлексії (самосвідомість, довільність, саморегуляція), але рідко переходять у чітко прописану технологію організації рефлексивної діяльності молодших школярів. По-третє, у методиках освітніх галузей рефлексія зазвичай проявляється як інструмент самоконтролю/самооцінювання результату, однак потребує методичного «збирання» в єдину систему рефлексивних дій учня. І саме ця структурна «розпорошеність» рефлексії в робочих програмах, попри очевидний потенціал, створює науково обґрунтований запит на подальше теоретико-

методичне уточнення та інтеграцію змістово-теоретичного компонента у Вашій авторській системі підготовки.

Спільне, що виявляється в робочих програмах різних закладів вищої освіти щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, становить не стільки наявність окремого «рефлексивного» модуля, скільки відтворення низки повторюваних смислових і методичних ліній, які формують прихований (імпліцитний) зміст цього напряму підготовки. Скрупульозний порівняльний аналіз засвідчує, що рефлексія у більшості робочих програм постає як наскрізна педагогічна логіка, інтегрована в різні дисциплінарні блоки: психологічний, дидактичний, методичний, майстернісний і практичний, але водночас рідко оформлюється як самостійно структурований об'єкт підготовки з чітко заданою послідовністю формування, методичним інструментарієм та критеріями результативності.

Передусім спільною є тенденція до психолого-педагогічного підґрунтя рефлексії, що формується через курси педагогіки, вікової та педагогічної психології, психології розвитку, інклюзивної/спеціальної педагогіки та соціально-педагогічних дисциплін. У робочих програмах рефлексивний вимір майбутньої професії вчителя задається через категорії самосвідомості, самооцінки, довільності, мотивації, емоційної регуляції, соціальної взаємодії й морального вибору.

Другою спільною ознакою є те, що в дидактичних курсах (дидактика початкової освіти, педагогіка початкової школи, курси, пов'язані з НУШ) рефлексія найчастіше «прикріплена» до формувального оцінювання та до сучасного розуміння контролю навчальних досягнень як підтримувальної, а не каральної процедури. У робочих програмах повторювано відтворюється теза про значущість зворотного зв'язку, критерійності оцінювання, самооцінювання і взаємооцінювання, відстеження індивідуального поступу учня. Саме тут рефлексія найпослідовніше постає як механізм усвідомленого навчання: дитина не лише виконує завдання, а й оцінює, що вдалося, що було складним, що потрібно змінити. При цьому типовою є ситуація, коли рефлексія описується через «оцінювання» і «зворотний зв'язок», але не завжди розкривається як

окрема система формування рефлексивних дій (усвідомлення мети, аналіз способу, пояснення вибору, фіксація труднощів, вироблення наступних кроків).

Третім спільним знаменником є характер подання рефлексії в методиках навчання освітніх галузей. У більшості робочих програм галузевих методик рефлексія з'являється у формі інструментальних елементів: самоконтроль, взаємоконтроль, самоперевірка, аналіз помилок, корекція діяльності, обґрунтування способу розв'язання, пояснення результату. Це спільне для математичної, мовно-літературної, природничої, технологічної, соціальної та здоров'язбережувальної, мистецької освітніх галузей. Тобто методики, незалежно від предметної специфіки, так чи інакше містять «педагогічні входи» в рефлексію через роботу з помилкою, аналіз результату, порівняння способів, словесне пояснення, рефлексивні запитання. Однак зазвичай ці елементи подані як складники методики уроку або як засоби контролю, а не як цілісна технологія формування рефлексивних умінь молодших школярів. Звідси виникає типова для всіх програм прогалина: рефлексивні прийоми є, але вони не завжди «зшиті» між собою в логічно послідовну систему розвитку.

Четвертою спільною рисою є те, що курси педагогічної майстерності, педагогіки партнерства, інноваційних технологій, моделювання освітнього середовища НУШ фактично формують рефлексію як культуру професійної поведінки вчителя. У цих робочих програмах повторювано з'являється акцент на діалогічності, етичній відповідальності, суб'єкт-суб'єктній взаємодії, прийнятті учня, підтримці, створенні ситуації успіху та безпечного ставлення до помилки, що суттєво для нашої теми, адже рефлексія молодшого школяра є неможливою в атмосфері страху та зовнішнього примусу: вона потребує педагогічного такту, довіри й партнерського спілкування. Отже, навіть якщо ці дисципліни прямо не декларують «розвиток рефлексії учнів», вони створюють спільну ціннісно-комунікативну рамку, без якої методичні прийоми рефлексії перетворюються на формальність.

П'ятою спільною характеристикою є те, що практичні компоненти (навчальні, психолого-педагогічні, методичні, виробничі практики) практично у всіх проаналізованих ЗВО виступають основним «майданчиком» для

формування рефлексії майбутнього вчителя. У робочих програмах практик стабільно присутні вимоги до ведення щоденників, аналізу відвіданих уроків і заходів, самоаналізу пробних уроків, підготовки звітів, оцінювання власних професійних дій. Таким чином, рефлексивна діяльність студента не є випадковою: вона інституційно закріплена як обов'язковий елемент практичної підготовки. Водночас спільною проблемною зоною є те, що ці програми фіксують рефлексію переважно як саморефлексію студента, але значно рідше як сформовану здатність студента організовувати рефлексивну діяльність молодших школярів з використанням конкретних інструментів і з вимірюваним результатом.

Шостим спільним вектором є орієнтація робочих програм на ідеї НУШ, компетентнісний і дитиноцентрований підходи. У різних формулюваннях повторюються акценти на розвитку уміння вчитися, відповідальності, критичного мислення, самостійності, співпраці, емоційного інтелекту. Це створює загальну інституційну рамку, в якій рефлексія визнається цінністю сучасної початкової освіти. Проте характерною залишається невідповідність між цією рамкою і рівнем методичного опрацювання: рефлексія декларується як важлива, але не завжди має деталізовані «механізми реалізації» у кожній дисципліні, що розглядається.

Нарешті, сьомою спільною рисою є домінування інтегративного способу подання рефлексії: вона з'являється як елемент уроку, як складова оцінювання, як аспект педагогічної майстерності, як форма самоаналізу діяльності, як психологічна передумова розвитку особистості. З одного боку, засвідчує органічність рефлексії для сучасної педагогіки. З іншого боку, така інтегрованість має й зворотний бік: рефлексія «розподілена» між дисциплінами, тому ризикує бути фрагментарною й ситуативною, якщо не вибудувати цілісну міждисциплінарну систему із узгодженими поняттями, послідовністю формування рефлексивних умінь молодших школярів, методичним інструментарієм і критеріями результативності.

Отже, спільним у робочих програмах різних ЗВО щодо нашої теми є наявність потужного, але переважно імпліцитного ресурсу: рефлексія присутня

у психологічних основах розвитку, у дидактичній логіці формувального оцінювання, у методиках через прийоми самоконтролю й аналізу, у педагогічній майстерності як культурі взаємодії, у практиці як самоаналіз діяльності студента. Водночас спільною проблемною площиною залишається недостатня методична деталізація рефлексії саме як об'єкта розвитку молодших школярів і відсутність єдиної «вертикалі» підготовки, що поєднала б теорію, методику, практику та оцінювання сформованості цієї здатності.

4. Операційно-методичний компонент. Операційно-методичний компонент системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів становить той рівень професійної підготовки, на якому ціннісні орієнтири та змістові знання набувають форми конкретних педагогічних дій. Якщо цільово-ціннісний і змістово-теоретичний компоненти формують розуміння значущості рефлексії та її психолого-педагогічних підстав, то саме операційно-методичний рівень відповідає на питання: як організувати рефлексію в реальному освітньому процесі, якими способами, у яких формах, з якою послідовністю й очікуваним результатом.

У межах компонента рефлексія перестає бути абстрактною категорією і трансформується в систему педагогічних технологій, прийомів, процедур і мікростратегій, що інтегруються в структуру уроку та позаурочної діяльності. Йдеться не лише про «рефлексивний етап» наприкінці заняття, а про побудову уроку як рефлексивного простору, де кожен структурний елемент, мотивація, актуалізація знань, опрацювання нового матеріалу, закріплення, оцінювання, містить механізми усвідомлення, осмислення й саморегуляції [178, с. 528].

Операційно-методичний компонент охоплює передусім володіння рефлексивними методами, до яких належать методи навчального діалогу, проблемного запитування, «відкритих» завдань, аналізу помилки, порівняння способів розв'язання, аргументування вибору, формувального оцінювання, роботи з критеріями успіху. Рефлексія в такому випадку не зводиться до короткої відповіді «що було цікаво?», а стає організованим процесом: учень вчиться усвідомлювати мету діяльності, співвідносити її з результатом,

визначати труднощі, формулювати висновки й планувати подальші кроки [178, с. 529].

Особливе місце в структурі компонента посідає оволодіння методами організації рефлексивного етапу уроку. Майбутній учитель має навчитися проектувати цей етап не формально, а змістовно: визначати його функцію (узагальнення, самокорекція, оцінювання процесу, емоційне осмислення), добирати адекватні прийоми (незакінчені речення, «світлофор», «мікрофон», рефлексивна карта, «щоденник відкриттів», інтелектуальна пауза), формулювати запитання, що стимулюють не репродуктивні, а аналітичні та оцінні відповіді. У цьому контексті важливою є здатність учителя перейти від закритих, контрольних запитань до відкритих, метакогнітивних: «Як ти міркував?», «Що допомогло тобі знайти розв'язання?», «У чому була складність?», «Що ти змінив би наступного разу?». Саме така запитальна культура формує в молодших школярів елементи самостереження й саморегуляції [484].

Не менш значущим є застосування прийомів самооцінювання та взаємооцінювання. У сучасній початковій школі вони мають виконувати функцію не порівняння дітей між собою, а розвитку відповідальності за власний навчальний поступ. Майбутній учитель має опанувати технологію роботи з критеріями: навчитися разом із дітьми формулювати показники успіху, використовувати чек-листи, шкали, рубрики, індикатори прогресу. У такий спосіб самооцінювання перестає бути ситуативним і набуває структурованого характеру. Водночас операційна компетентність передбачає вміння забезпечити психологічну безпечність взаємооцінювання, уникнути стигматизації та формування зовнішньої залежності від оцінки [151].

Суттєвим інструментом цього компонента є рефлексивні справи й письмові практики: ведення щоденників, коротких рефлексивних нотаток, «щоденників досягнень», портфолію, карт самоаналізу. Вони виконують подвійну функцію: по-перше, структурують мислення учня; по-друге, формують у майбутнього вчителя навички довготривалого супроводу розвитку рефлексії, а не її одноразового стимулювання. Через такі інструменти рефлексія

набуває тривалого характеру і стає складником навчальної культури класу [189, с. 118].

Водночас скрупульозний аналіз практики підготовки засвідчує, що операційно-методичний компонент у більшості випадків має інструментальний характер. Рефлексивні прийоми подаються як набір технік, які можна використати наприкінці уроку, проте не завжди розкривається їх внутрішня логіка й взаємозв'язок із віковими особливостями молодших школярів, етапами формування довільності, становленням самооцінки, розвитком мовлення та мислення. У результаті існує ризик редукції рефлексії до формальної процедури: «поставити смайлик», «обрати колір», «сказати одне слово», не забезпечивши глибинного осмислення навчального досвіду [167, с. 160].

Крім того, ефективність операційно-методичного компонента суттєво залежить від індивідуальної підготовки викладача ЗВО та педагогічної практики здобувача. Якщо викладач сам володіє розвиненою рефлексивною культурою, активно використовує навчальний діалог, організовує самоаналіз занять, демонструє приклад педагогічного самоспостереження, тоді майбутній учитель отримує модель рефлексивної професійної поведінки. Якщо ж підготовка обмежується декларативним описом прийомів, без системного моделювання рефлексивних ситуацій, операційно-методичний компонент залишається поверховим [120, с. 182].

Таким чином, четвертий компонент системи: операційно-методичний, є критичним для переходу від теоретичного розуміння рефлексії до її реального педагогічного впровадження. Він визначає, чи стане рефлексія молодшого школяра органічною частиною освітнього процесу, чи залишиться формальною процедурою. Його удосконалення потребує не лише розширення арсеналу прийомів, а й концептуального впорядкування: чіткої послідовності формування рефлексивних умінь, узгодженості між дисциплінами, інтеграції з критеріями оцінювання та системного методичного супроводу в межах педагогічної практики. Лише за таких умов рефлексія набуде статусу не випадкової методичної техніки, а стійкої професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

5. Практико-рефлексивний компонент. Практико-рефлексивний

компонент системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів становить той інтегративний рівень, на якому відбувається перевірка й трансформація теоретичних знань та операційно-методичних умінь у реальну професійну здатність діяти. Якщо попередні компоненти формують ідеологію, зміст і технологічний інструментарій, то саме практика виступає простором їх синтезу, апробації та критичного осмислення. У межах цього компонента майбутній учитель переходить від моделювання педагогічних ситуацій до безпосередньої взаємодії з дитиною, де рефлексія перестає бути навчальною конструкцією й набуває статусу живого педагогічного процесу [270, с. 218].

Педагогічна практика в початковій школі є ключовим середовищем формування готовності до розвитку рефлексії молодших школярів. Вона забезпечує занурення здобувача в реальні умови освітнього процесу: класну динаміку, різнорівневу підготовленість учнів, емоційні реакції дітей, непередбачуваність педагогічних ситуацій. В такому контексті виявляється, чи здатен майбутній учитель не лише організувати навчальну діяльність, а й підтримати дитину в усвідомленні її власних дій, труднощів і досягнень. Рефлексія учня в умовах реального уроку потребує гнучкості, емпатії, вміння реагувати на спонтанні відповіді, коригувати запитання, адаптувати методичні прийоми до конкретної ситуації [157, с. 104].

Невід'ємним елементом практико-рефлексивного компонента є систематичний аналіз власних уроків. Йдеться не лише про формальне заповнення звітної документації, а про глибинний самоаналіз педагогічної діяльності: визначення цілей, оцінювання відповідності обраних методів віковим особливостям дітей, аналіз ефективності рефлексивного етапу, виявлення труднощів у стимулюванні учнів до самостереження й самооцінювання. Самоаналіз набуває особливої цінності тоді, коли він не обмежується констатацією «що вдалося / що не вдалося», а переходить у площину причинно-наслідкового осмислення та планування професійного вдосконалення. Тут закладається здатність учителя до педагогічної

самокорекції, що є необхідною умовою системного розвитку рефлексії учнів [200, с. 152].

Важливим інструментом практико-рефлексивного компонента є портфоліо здобувача вищої освіти. Воно виконує функцію інтегративного простору фіксації професійного поступу: конспекти уроків, розроблені рефлексивні вправи, приклади використання самооцінювання, результати спостережень, відгуки наставників, власні рефлексивні нотатки. Портфоліо не лише акумулює матеріали, а й структурує досвід, сприяє усвідомленню індивідуальної траєкторії професійного зростання. Через нього формується культура професійної рефлексії здатність аналізувати власну діяльність у динаміці, визначати сильні сторони й зони розвитку, ставити нові цілі [209, с. 88].

Окремого значення набуває самооцінювання професійних досягнень. У межах практико-рефлексивного компонента воно виступає як механізм формування внутрішніх стандартів якості педагогічної діяльності. Майбутній учитель поступово навчається співвідносити власні дії з професійними критеріями, оцінювати результат не лише з позиції зовнішнього контролю (методиста, керівника практики), а й із позиції особистої відповідальності за розвиток дитини. Така внутрішня орієнтація є передумовою здатності системно підтримувати рефлексію учнів, адже лише рефлексивний педагог здатен створити умови для рефлексивного навчання [204, с. 160].

Разом із тим саме на рівні практико-рефлексивного компонента виявляється розрив між теоретичним знанням і реальною педагогічною здатністю. Студент може добре орієнтуватися в поняттях рефлексії, володіти переліком методичних прийомів, але в умовах реального класу нерідко обмежується формальними запитаннями або скорочує рефлексивний етап через брак часу чи впевненості. Причинами цього є недостатня узгодженість між дисциплінами, фрагментарність методичної підготовки, а також вплив традиційних моделей навчання, що зберігаються у шкільному середовищі. У результаті рефлексія учнів може набувати ситуативного характеру, не перетворюючись на системну практику [203, с. 82].

Практико-рефлексивний компонент виконує подвійну функцію. З одного боку, він є критерієм реальної сформованості готовності майбутнього вчителя до розвитку рефлексії молодших школярів; з іншого виявляє структурні недоліки підготовки, що потребують теоретико-методичного доопрацювання. Подолання виявленого розриву можливе за умови цілеспрямованої інтеграції теоретичних знань, операційних умінь і реальної педагогічної практики через системне супроводження практиканта, розроблення чітких критеріїв оцінювання рефлексивних дій учнів, впровадження моделі наставництва та регулярні рефлексивні семінари.

Загалом, практико-рефлексивний компонент є завершальною й водночас найбільш відповідальною ланкою системи підготовки. Він визначає, чи стане розвиток рефлексії молодших школярів усвідомленою професійною стратегією майбутнього вчителя, чи залишиться декларативною установкою. Його зміцнення потребує системної координації всіх попередніх компонентів, створення умов для глибокого педагогічного самоспостереження та формування культури безперервного професійного саморозвитку.

б. Результативний компонент. Результативний компонент системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів є інтегративним виміром, у якому фіксується не лише засвоєння окремих знань чи оволодіння методичними прийомами, а сформованість цілісної професійної здатності системно, свідомо й ціннісно вмотивовано організовувати рефлексивну діяльність учнів. У межах цього компонента оцінюється динаміка переходу від декларативного розуміння значущості рефлексії до стійкої професійної позиції, що визначає стиль педагогічної взаємодії, характер уроку, культуру оцінювання та індивідуальну траєкторію професійного розвитку вчителя [432, с. 34].

Позитивна динаміка сформованості здатності до розвитку рефлексії молодших школярів проявляється у кількох взаємопов'язаних площинах. По-перше, на когнітивному рівні у здатності майбутнього вчителя чітко розрізняти поняття рефлексії, самооцінювання, самоконтролю, метакогніції, розуміти вікові особливості становлення рефлексивних дій у молодшому шкільному віці,

усвідомлювати їх значення для формування суб'єктності дитини. По-друге, на операційному рівні у вмінні проєктувати урок із включенням рефлексивних механізмів, добирати адекватні прийоми й запитання, працювати з критеріями успіху, організувати безпечне самооцінювання та взаємооцінювання. По-третє, на особистісно-професійному рівні у сформованості рефлексивної культури самого педагога.

Саме останній аспект набуває системоутворювального значення. Власна рефлексивна готовність майбутнього вчителя виступає не додатковою характеристикою, а внутрішньою умовою ефективності всієї системи підготовки. Йдеться передусім про здатність до професійного самостереження уміння відстежувати власні педагогічні рішення, емоційні реакції, комунікативні стратегії, помічати розбіжність між запланованим і досягнутим результатом. Така здатність формує внутрішній механізм саморегуляції, без якого організація рефлексії учнів стає формальною [198, с. 33].

Критичне осмислення педагогічних дій є наступним рівнем рефлексивної готовності. Воно передбачає вміння аналізувати ефективність обраних методів, оцінювати їх відповідність віковим можливостям дітей, співвідносити власну практику з сучасними педагогічними підходами. Критичність у цьому контексті не означає заперечення, а виявляється як здатність бачити альтернативи, прогнозувати наслідки, коригувати стратегії взаємодії. Учитель, який не аналізує власну діяльність, не здатен навчити дитину аналізувати свою.

Готовність до саморозвитку та педагогічного вдосконалення становить завершальний елемент рефлексивної зрілості. Вона проявляється у відкритості до нового досвіду, у прагненні підвищувати кваліфікацію, у здатності приймати зворотний зв'язок і трансформувати його у професійне зростання. Така установка формує динамічну модель професійної ідентичності: учитель сприймає себе не як носія завершеного знання, а як суб'єкта безперервного розвитку, установка створює педагогічне середовище, у якому дитина має право на помилку, експеримент і самопізнання.

У межах результативного компонента особливої ваги набуває вимірювання динаміки сформованості здатності до розвитку рефлексії молодших школярів. Йдеться не лише про кількісні показники (збільшення частоти використання рефлексивних прийомів), а про якісні зміни: поглиблення змісту рефлексивних запитань, зростання усвідомленості планування уроків, поява системності в роботі з критеріями оцінювання, здатність інтегрувати рефлексію в усі етапи навчального процесу. Така динаміка є свідченням переходу від ситуативного використання прийомів до усвідомленої професійної стратегії [198, с. 34].

Водночас саме результативний компонент дозволяє виявити потенційні ризики. Якщо рефлексивна готовність самого педагога залишається недостатньо сформованою, розвиток рефлексії учнів набуває формального характеру: рефлексивний етап зводиться до ритуальної процедури, самооцінювання, до механічного вибору символу, а зворотний зв'язок, до стандартної фрази. У такій ситуації рефлексія втрачає свою сутність як механізм внутрішнього розвитку й перетворюється на зовнішній атрибут сучасного уроку.

Отже, результативний компонент є інтеграційним показником ефективності всієї системи підготовки. Він засвідчує, наскільки цільово-ціннісні орієнтири, нормативні вимоги, змістові положення, методичні інструменти та практичний досвід були зведені в єдину професійну здатність. Формування рефлексивної готовності майбутнього вчителя є водночас умовою і результатом цієї системи. Лише за умови її сформованості можна очікувати, що розвиток рефлексії молодших школярів стане не формальною вимогою освітньої програми, а органічною складовою педагогічної діяльності, спрямованої на становлення суб'єктності дитини та її здатності до усвідомленого навчання.

Загалом проведений теоретико-аналітичний розгляд дозволяє зробити узагальнювальні висновки щодо системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

По-перше, встановлено, що зазначена система в Україні сформувалася як багатокомпонентна, структурно впорядкована й нормативно зумовлена педагогічна цілісність, що інтегрує цільово-ціннісний, нормативно-організаційний, змістово-теоретичний, операційно-методичний, практико-рефлексивний та результативний компоненти. Кожен із них виконує окрему функцію, проте їхня ефективність визначається рівнем взаємозв'язку та узгодженості.

По-друге, цільово-ціннісний компонент закладає гуманістичну та дитиноцентровану ідеологію підготовки, утверджує рефлексію як професійну цінність педагога й водночас як механізм становлення суб'єктності молодшого школяра. Саме на цьому рівні формується мотиваційна готовність майбутнього вчителя до організації рефлексивної діяльності учнів.

По-третє, нормативно-організаційний аналіз освітньо-професійних програм різних закладів вищої освіти засвідчив інституційну узгодженість підготовки із державними стандартами та ідеями НУШ. Разом із тим рефлексія в більшості програм функціонує переважно як інтегрований складник професійних компетентностей, а не як самостійно концептуалізований результат підготовки.

По-четверте, змістово-теоретичний компонент демонструє наявність значного потенціалу для формування готовності до розвитку рефлексії молодших школярів через психолого-педагогічні дисципліни, дидактику та методики освітніх галузей. Однак рефлексія здебільшого подається як елемент сучасного уроку або складова педагогічної діяльності без чіткої міждисциплінарної систематизації механізмів її розвитку в учнів.

По-п'яте, операційно-методичний компонент забезпечує оволодіння конкретними рефлексивними прийомами й технологіями (самооцінювання, взаємооцінювання, навчальний діалог, рефлексивні вправи), проте виявляє тенденцію до інструменталізації рефлексії. Без концептуального підґрунтя такі прийоми ризикують перетворюватися на формальні процедури.

По-шосте, практико-рефлексивний компонент є ключовим для реальної інтеграції знань і вмінь у професійну діяльність. На рівні педагогічної практики

виявляється розрив між теоретичним розумінням рефлексії та здатністю системно розвивати її в молодших школярів.

По-сьоме, результативний компонент засвідчує, що ефективність системи визначається рівнем сформованості власної рефлексивної готовності майбутнього вчителя, здатності до самоспостереження, критичного осмислення педагогічних дій і безперервного професійного саморозвитку.

Узагальнюючи, можемо констатувати, що система підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів має інституційно забезпечений і змістово насичений потенціал, проте потребує подальшого концептуального структурування й методичного поглиблення. Зокрема, актуальним є розроблення цілісної моделі формування здатності вчителя системно організовувати рефлексивну діяльність учнів.

4.2. Модель системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів

На попередніх етапах нашого дослідження було послідовно окреслено зміст і значущість рефлексії як базової особистісно-діяльнісної якості молодшого школяра, уточнено сутність професійної готовності майбутнього вчителя до її розвитку, визначено структурні компоненти готовності, що забезпечують результативність підготовки в освітньому процесі закладу вищої освіти. Однак накопичення теоретичних положень не гарантує керованості процесу професійного становлення майбутнього вчителя. Для цього необхідним є системне проєктування, за якого обумовленою є організація наукового знання, яка переводить його у формат педагогічної дії, технологічно здійсненої в навчальному плані, у змісті дисциплін, у практичній підготовці та в діагностичному супроводі. У цьому контексті модель системи підготовки виступає інструментом концептуальної інтеграції, оскільки забезпечує внутрішню єдність дослідження, пов'язуючи його методологічний рівень зі змістово-процесуальним та результативно-діагностичним рівнями (рис. 4.2.1).

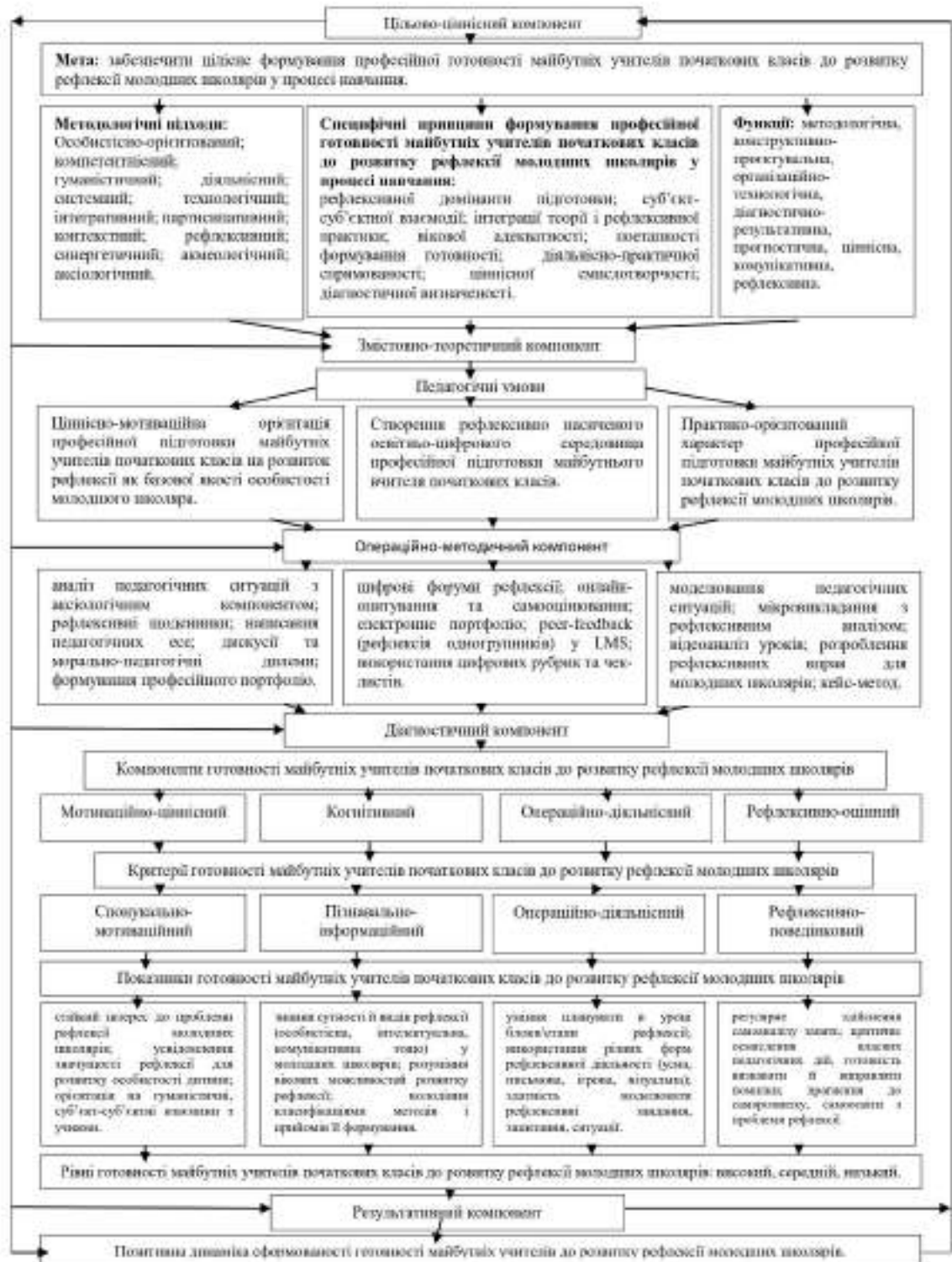


Рис. 4.2.1. Модель системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів

Крім того, модель виконує роль «системоутворювальної рамки» оскільки дозволяє побачити підготовку майбутнього вчителя як цілісність, де жоден елемент має своє функціональне місце, методичне призначення й вимірюваний результат.

Загальна характеристика структурних елементів моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів передбачає цілісне бачення її як педагогічної системи, в якій кожний компонент виконує визначену функцію, а їх взаємодія забезпечує керованість процесу формування професійної готовності. З огляду на те, що концептуальні положення, критеріально-рівневий апарат і логіка експериментальної перевірки вже були розгорнуто обґрунтовані в попередніх розділах, а педагогічні умови буде обґрунтовано у наступних підрозділах, у межах даного підрозділу зосередимось на системному узгодженні елементів моделі і їх представленні як єдиного механізму, спрямованого на досягнення вимірюваного результату.

Мета функціонування моделі полягає у забезпеченні цілісного формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до науково обґрунтованого й методично доцільного розвитку рефлексії молодших школярів у процесі навчання. Принциповим у цьому формулюванні є наголос на «цілісності», оскільки головним є системне становлення інтегративної здатності майбутнього педагога. Відповідно до мети, результат функціонування моделі визначається як позитивна динаміка сформованості означеної готовності, що виявляється у зростанні частки студентів із високим і достатнім рівнями та у зниженні частки з низьким рівнем за всіма визначеними критеріями. Водночас результат має не лише кількісний, а й якісний вимір, оскільки майбутній учитель має демонструвати здатність переводити рефлексію молодшого школяра з епізодичного «підсумку уроку» у постійно підтримуваний механізм осмислення навчальної діяльності, що відповідає гуманістичній парадигмі початкової освіти та ідеї дитиноцентризму.

Теоретичним підґрунтям моделі виступає сукупність методологічних підходів, що забезпечують її наукову валідність і внутрішню логіку. Системний

підхід дозволяє розглядати підготовку як взаємопов'язану єдність цілей, змісту, технологій і діагностики, де зміна будь-якої ланки зумовлює трансформацію інших [453, с. 19]. Компетентнісний підхід орієнтує модель на сформованість здатностей і професійних дій. Особистісно орієнтований і гуманістичний підходи задають принципове розуміння підготовки як підтримувального середовища розвитку майбутнього вчителя, де рефлексія формується через досвід, смислотворення, діалог і прийняття [435, с. 55]. Діяльнісний підхід забезпечує технологічність моделі, оскільки розвиток готовності відбувається через моделювання професійних ситуацій, мікрвикладання, рефлексивний аналіз уроків та поступове ускладнення практичних завдань. Аксіологічний підхід підкреслює ціннісну природу рефлексії як якості, що пов'язана з відповідальністю, самоповагою, здатністю до самооцінювання та етичністю педагогічних рішень [434; 218]. Рефлексивний і суб'єктний підходи підсилюють модель у частині «подвійної спрямованості» рефлексії, що пояснюється наступним чином: майбутній учитель має не лише навчати рефлексії, а й демонструвати її як норму професійної культури. Синергетичний та акмеологічний підходи дозволяють інтерпретувати професійний розвиток як нелінійний процес, у якому якісні зміни виникають завдяки створенню умов для самоорганізації, саморозвитку та досягнення вищих рівнів педагогічної майстерності [521, с. 35]. Як бачимо, методологічна поліфонія моделі забезпечує цілісність пояснення явища і дозволяє поєднати нормування, розвиток і діагностику в одному концептуальному полі.

Структурні компоненти професійної готовності в моделі представлені як взаємодоповнювальні складові, що фіксують основні площини становлення майбутнього педагога. Спонукально-мотиваційний компонент охоплює внутрішню готовність і професійну установку на розвиток рефлексії молодших школярів, прийняття її як значущої мети початкової освіти. Пізнавально-інформаційний компонент відображає рівень теоретичного розуміння сутності рефлексії, її вікової специфіки, механізмів формування та педагогічних інструментів підтримки. Операційно-діяльнісний компонент характеризує здатність майбутнього вчителя проєктувати й реалізовувати рефлексивні

практики в структурі уроку, організувати рефлексивний діалог, використовувати формувальне оцінювання та відповідні дидактичні прийоми. Рефлексивно-оцінний компонент забезпечує здатність до самоаналізу, самокорекції, прийняття зворотного зв'язку та рефлексивного осмислення власних педагогічних дій. Сукупність цих компонентів дозволяє трактувати готовність як інтегративне утворення, в якому знання, мотивація, діяльнісні вміння та рефлексивна культура утворюють взаємозалежну систему [522, с. 39].

Педагогічні умови реалізації моделі виконують роль практико-орієнтованих механізмів, що забезпечують перехід від концептуальної рамки до технологічно здійсненого процесу підготовки. Перша педагогічна умова: ціннісно-мотиваційна орієнтація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на розвиток рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра, задає смислове поле моделі та забезпечує внутрішню мотивацію студента до опанування рефлексивних практик. Друга педагогічна умова: створення рефлексивно насиченого освітньо-цифрового середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, розширює можливості зворотного зв'язку, самооцінювання й накопичення рефлексивного досвіду в цифрових форматах. Третя педагогічна умова: практико-орієнтований характер професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, гарантує перенесення сформованих знань і установок у реальні педагогічні дії через моделювання ситуацій, мікрорікладання, педагогічну практику та рефлексивний аналіз уроків. У взаємодії умови утворюють педагогічний контур, а саме: цінність і мотивація активізують включення студента, середовище забезпечує постійність рефлексивної практики, а професійна діяльність робить цю практику прикладною та перевіряє її дієвість.

Діагностичний інструментарій моделі забезпечує її керованість і доказовість у межах експериментальної перевірки. Він передбачає критеріально-показникову систему, що корелює зі структурними компонентами готовності: спонукально-мотиваційний критерій фіксує інтенсивність і стійкість професійної мотивації; пізнавально-інформаційний – рівень знань і

розуміння сутності рефлексії та її розвитку в молодшому шкільному віці; операційно-діяльнісний – сформованість умінь проєктувати й реалізовувати рефлексивні прийоми; рефлексивно-поведінковий – здатність до самоаналізу, самокорекції й рефлексивної взаємодії [45]. Показники до кожного критерію деталізують, що саме є предметом вимірювання (ціннісні орієнтації, обсяг і якість знань, технологічні вміння, рефлексивні дії та поведінкові прояви), а рівні сформованості (високий, середній, низький) забезпечують можливість порівняння стану готовності на різних етапах експерименту та в різних групах [45; 219].

Загальна характеристика структурних елементів моделі дозволяє розглядати її як цілісний механізм, де мета і результат задають вектор і критерій успішності, методологічні підходи забезпечують наукову валідність, структурні компоненти готовності – логіку професійного становлення, педагогічні умови – технологічність реалізації, а діагностичний інструментарій – керованість і доказовість отриманих змін. Така інтеграція робить модель робочою системою підготовки, здатною забезпечити позитивну динаміку готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів у реальному освітньому процесі.

Функції моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів становлять її системоутворювальний каркас, а через функціональну визначеність модель переходить із площини концептуального опису в площину педагогічної дії. У сукупності функції утворюють цілісну функціональну систему, у якій кожна функція підсилює інші, а тому вважаємо за доцільне розглянути їх більш детально.

Методологічна функція моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів визначає її концептуальний каркас і забезпечує внутрішню наукову узгодженість усіх структурних елементів. Методологічний вимір задає логіку осмислення феномену рефлексії, розкриває її місце в структурі особистісного розвитку молодшого школяра та окреслює принципи професійної підготовки вчителя як суб'єкта, здатного цілеспрямовано організовувати даний розвиток [222].

Передусім методологічна функція забезпечує світоглядну визначеність моделі. Вона спирається на гуманістичну парадигму освіти, у межах якої дитина розглядається як активний суб'єкт навчання, а рефлексія, як механізм її особистісного зростання, становлення самосвідомості та відповідального ставлення до власної діяльності. Відповідно підготовка майбутнього вчителя вибудовується не як передавання алгоритмів педагогічної дії, а як формування здатності до усвідомленого, етично виваженого й рефлексивно обґрунтованого професійного рішення [11].

Водночас методологічна функція забезпечує теоретичну інтеграцію різних наукових підходів, що лежать в основі моделі. Як стверджує О. Андрющенко, методологічна функція також визначає логіку побудови самої моделі та забезпечує принципову узгодженість між теоретичним визначенням професійної готовності та способами її формування і вимірювання. Так, якщо готовність трактується як інтегративне утворення, що поєднує мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний аспекти, то і модель повинна містити відповідні компоненти, критерії та показники, а також передбачати педагогічні умови, здатні впливати на кожен із цих вимірів [11].

Окремої уваги потребує те, що методологічна функція задає напрям експериментальної перевірки моделі, визначає принципи добору методів дослідження, інтерпретації отриманих даних та оцінювання результатів. Завдяки методологічній визначеності забезпечується наукова валідність висновків щодо ефективності підготовки та позитивної динаміки сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів [130].

Як бачимо, методологічна функція моделі виступає її концептуальним фундаментом. Вона забезпечує узгодженість ціннісних орієнтирів, теоретичних підходів, структурних компонентів і процедур діагностики, формує наукову логіку побудови підготовки та гарантує її відповідність сучасним тенденціям розвитку педагогічної науки. Через методологічну функцію модель набуває цілісності, наукової обґрунтованості та потенціалу для відтворення й подальшого розвитку в системі вищої педагогічної освіти.

Конструктивно-проектувальна функція моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів визначає її як інструмент педагогічного конструювання, що забезпечує логічне, послідовне та цілеспрямоване вибудовування процесу професійного становлення. Якщо методологічна функція задає світоглядні та теоретичні координати моделі, то саме конструктивно-проектувальна надає їй операційної визначеності, а саме: вона переводить наукові положення у структуровану систему змісту, етапів і компонентів підготовки, що можуть бути реалізовані в освітньому процесі закладу вищої освіти [46, с. 12].

Передусім дана функція забезпечує змістову організацію підготовки. Вона передбачає відбір і систематизацію навчального матеріалу з урахуванням визначеної мети. Зміст підготовки вибудовується не фрагментарно, а відповідно до структури професійної готовності: теоретичні знання про природу рефлексії, її вікову специфіку, психолого-педагогічні механізми й технології формування логічно корелюють із формуванням мотиваційних установок, діяльнісних умінь та рефлексивної культури самого студента. У такий спосіб модель запобігає дисбалансу між знанням і практикою, між декларативним розумінням рефлексії та здатністю організувати її розвиток у реальних умовах початкової школи [46, с. 12].

Конструктивно-проектувальна функція визначає також етапність формування готовності. За твердженням А. Лісниченко, підготовка розгортається як процес поступового ускладнення професійних завдань, серед яких: осмислення теоретичних засад і ціннісного прийняття ідеї розвитку рефлексії, моделювання педагогічних ситуацій, мікрорікладання та самостійного проектування рефлексивних блоків уроку. Поетапність відповідає закономірностям професійного розвитку та забезпечує переходи від репродуктивного рівня засвоєння до продуктивного й творчого. У межах моделі кожний етап має своє функціональне призначення й узгоджується з відповідними компонентами готовності, що дозволяє уникнути стихійності в організації освітнього процесу [130].

Суттєвим аспектом конструктивно-проектувальної функції є структуризація компонентів підготовки та їх взаємозв'язків. Модель визначає чіткі смислові й функціональні зв'язки між спонукально-мотиваційним, пізнавально-інформаційним, операційно-діяльнісним і рефлексивно-оцінним компонентами готовності. Структурування забезпечує внутрішню логіку підготовки: мотиваційний компонент активізує включення студента в професійну діяльність; когнітивний забезпечує теоретичну основу; діяльнісний переводить знання в педагогічну практику; рефлексивний – інтегрує досвід і сприяє самокорекції. Конструктивно-проектувальна функція гарантує, що ці компоненти не існують ізольовано, а формуються у взаємодії, посилюючи один одного [45; 58, с. 76].

Конструктивно-проектувальна функція має й стратегічний вимір, оскільки створює можливість масштабування моделі, її адаптації до різних освітніх контекстів, модернізації відповідно до змін у стандартах початкової освіти та вимогах до професійної компетентності вчителя. Завдяки чіткій структурі та логічній узгодженості компонентів модель може бути інтегрована в освітні програми різних закладів вищої освіти без втрати своєї концептуальної цілісності.

Загалом, конструктивно-проектувальна функція забезпечує перехід від теоретичної концепції до структурованого педагогічного процесу. Вона визначає змістове наповнення підготовки, її етапність, взаємозв'язок компонентів і механізми реалізації, формуючи внутрішню логіку професійного становлення майбутнього вчителя, відтак модель набуває організаційної чіткості, технологічної здійсненності та здатності забезпечити цілеспрямоване формування готовності до розвитку рефлексії молодших школярів у сучасних умовах початкової освіти.

Організаційно-технологічна функція моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів забезпечує перехід від концептуально обґрунтованих положень до їх реального втілення в освітньому процесі закладу вищої освіти. Якщо методологічна функція визначає наукову логіку побудови підготовки, а

конструктивно-проектувальна структурує її зміст і етапність, то організаційно-технологічна функція відповідає за механізми практичної реалізації педагогічних умов, методів і форм роботи, перетворюючи модель на дієву педагогічну систему.

У межах функції педагогічні умови набувають статусу конкретних організаційних рішень. Ціннісно-мотиваційна орієнтація підготовки реалізується через спеціально спроектовані навчальні ситуації, що стимулюють усвідомлення студентами значущості рефлексії як чинника особистісного розвитку молодшого школяра. Створення рефлексивно насиченого освітньо-цифрового середовища забезпечується впровадженням електронних платформ, інструментів формувального оцінювання, цифрових рефлексивних щоденників, онлайн-форумів зворотного зв'язку. Практико-орієнтований характер підготовки реалізується через мікрвикладання, моделювання педагогічних ситуацій, аналіз відеозаписів уроків, педагогічну практику з обов'язковим рефлексивним розбором. Таким чином, організаційно-технологічна функція конкретизує способи функціонування кожної з визначених умов, забезпечуючи їх системну взаємодію [219, с. 44].

Водночас організаційно-технічна функція визначає оптимальне поєднання форм і методів навчання. Лекційні заняття набувають проблемно-рефлексивного характеру; семінари трансформуються у простір професійного діалогу; практичні заняття орієнтуються на аналіз кейсів і проектування рефлексивних блоків уроку; педагогічна практика стає середовищем апробації набутих умінь із подальшим самоаналізом [58, с. 104]. Вагомого значення набуває технологія організації зворотного зв'язку. Організаційно-технологічна функція передбачає регулярне застосування самооцінювання, взаємооцінювання, цифрових рубрик і чек-листів, що створюють умови для постійного коригування професійних дій. Зворотний зв'язок розглядається не як контрольний інструмент, а як засіб підтримки розвитку, що відповідає гуманістичній спрямованості моделі. У такий спосіб формується культура професійної відкритості, готовність до прийняття конструктивної критики та відповідальність за власне зростання [68].

Організаційно-технологічна функція також забезпечує стабільність і відтворюваність підготовки. Чітко визначені алгоритми впровадження педагогічних умов, узгодженість навчальних дисциплін, системність використання рефлексивних технологій створюють передумови для масштабування моделі та її адаптації до різних освітніх програм, що особливо важливо в умовах модернізації вищої педагогічної освіти, коли від ЗВО вимагається не лише концептуальна інноваційність, а й технологічна спроможність реалізувати її на практиці [68].

Діагностично-результативна функція моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів забезпечує її наукову доказовість, керованість і здатність до самокорекції. Передусім функція передбачає чітке визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної готовності; спирається на структурну модель готовності, що охоплює спонукально-мотиваційний, пізнавально-інформаційний, операційно-діяльнісний і рефлексивно-поведінковий компоненти. Кожному з цих компонентів відповідає окремий критерій, який операціоналізується через систему показників, що дозволяють конкретизувати предмет вимірювання: характер професійних ціннісних орієнтацій, глибину розуміння сутності рефлексії, рівень сформованості педагогічних умінь, здатність до самоаналізу й самокорекції.

Суттєвим аспектом діагностично-результативної функції є орієнтація на динаміку. Оцінювання рівнів готовності (високого, середнього, низького) здійснюється на різних етапах експериментального дослідження, що дозволяє простежити якісні та кількісні зміни у професійному становленні студентів.

Водночас діагностично-результативна функція забезпечує зворотний зв'язок між результатами вимірювання та організацією підготовки. Отримані дані слугують підставою для коригування змісту занять, уточнення методів роботи, посилення окремих педагогічних умов. У цьому полягає її регулятивний потенціал: модель стає гнучкою системою, здатною адаптуватися до реальних освітніх потреб і особливостей студентського контингенту [20, с. 95].

Не менш важливою, за твердженням Е. Балашова та В. Каламаж, є гуманістична спрямованість цієї функції. Оцінювання в межах моделі розглядається не як інструмент санкціонування чи ранжування студентів, а як засіб підтримки їхнього професійного розвитку. Самооцінювання, взаємооцінювання, рефлексивні звіти, аналіз педагогічних ситуацій сприяють усвідомленню власного прогресу, формуванню відповідальності за результати навчання та готовності до самовдосконалення [20, с. 99].

Прогностична функція моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів визначає її стратегічний вимір і забезпечує спрямованість не лише на фіксацію наявного стану професійної готовності, а й на передбачення її якісних трансформацій у динаміці професійного становлення.

Прогностична функція передбачає визначення очікуваних результатів функціонування моделі в різних часових горизонтах. На короткостроковому рівні йдеться про позитивну динаміку сформованості професійної готовності майбутніх учителів, що виявляється у переході здобувачів на вищі рівні за визначеними критеріями, зростанні їх здатності до рефлексивного аналізу педагогічних ситуацій та самостійного проєктування рефлексивних практик у структурі уроку. На середньостроковому рівні прогнозується становлення стійкої рефлексивної культури майбутнього педагога, яка проявляється у систематичному застосуванні самооцінювання, прийнятті зворотного зв'язку, готовності до професійної самокорекції. У довгостроковій перспективі модель орієнтована на формування вчителя нового типу: педагога-фасилітатора, здатного створювати у початковій школі середовище осмисленого навчання, у якому рефлексія стає природною складовою освітнього процесу [48, с. 14].

Суттєвим аспектом прогностичної функції є її взаємозв'язок із модернізаційними тенденціями вищої педагогічної освіти. Модель дозволяє прогнозувати зміни у змісті освітніх програм, збагачення їх рефлексивними та метакогнітивними компонентами, посилення практико-орієнтованої складової підготовки. Вона створює підґрунтя для оновлення методичного забезпечення

дисциплін, розроблення цифрових інструментів рефлексивної підтримки, удосконалення системи формувального оцінювання [48, с. 14].

Водночас прогностичний вимір моделі має гуманістичний характер. Він спрямований на передбачення не лише кількісних показників, а й якісних змін у професійній свідомості майбутнього педагога. Прогнозується зміщення акценту від репродуктивної моделі викладання до рефлексивно-діалогічної, у якій учитель виступає партнером дитини в осмисленні навчального досвіду. Така трансформація педагогічної позиції є стратегічною метою сучасної початкової освіти й відповідає концепції розвитку суб'єктності учня.

Прогностична функція також забезпечує відкритість моделі до подальшого вдосконалення. Вона передбачає можливість адаптації системи підготовки до змін у нормативно-правовій базі, оновлення освітніх стандартів, інтеграції цифрових технологій, появи нових наукових підходів до розуміння рефлексії та саморегульованого навчання. Завдяки цьому модель не є статичною конструкцією, а розглядається як динамічна система, здатна до розвитку й самокорекції [418].

Ціннісна функція моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів визначає її гуманістичне ядро й окреслює аксіологічні орієнтири професійного становлення педагога. Функція орієнтує підготовку майбутнього вчителя на усвідомлення рефлексії не як допоміжного етапу уроку, а як педагогічного механізму розвитку особистості молодшого школяра. Рефлексія розглядається як умова становлення самосвідомості, відповідального ставлення до навчання, здатності до самооцінювання та саморегуляції. Відповідно формування готовності до її розвитку передбачає прийняття педагогом гуманістичної позиції, в якій дитина виступає активним суб'єктом пізнання, а вчитель фасилітатором процесу осмислення досвіду [418; 498, с. 68].

У структурі професійної підготовки ціннісна функція реалізується через формування стійких професійних орієнтацій, що поєднують етичний, педагогічний і особистісний виміри. Етичний вимір пов'язаний із відповідальністю вчителя за створення безпечного освітнього середовища, де

рефлексія не перетворюється на формальний звіт, а стає простором довіри й відкритості. Педагогічний вимір передбачає усвідомлення рефлексії як інструменту підвищення якості навчання, розвитку критичного мислення та формування метакогнітивних умінь. Особистісний вимір полягає в готовності самого майбутнього вчителя до постійного самовдосконалення, що відображає принцип єдності особистісної й професійної рефлексії [498, с. 70].

Важливим аспектом ціннісної функції є її інтеграція з іншими функціями моделі. Методологічна функція задає наукові основи розуміння рефлексії, однак саме ціннісна надає цим основам смислової глибини. Організаційно-технологічна функція забезпечує впровадження конкретних форм і методів, проте їх ефективність залежить від внутрішнього прийняття педагогом цінності рефлексивної діяльності. Діагностично-результативна функція дозволяє виміряти зміни, але лише ціннісна орієнтація забезпечує їх стійкість і внутрішню мотивацію до подальшого розвитку.

Комунікативна функція моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів відображає її діалогічну природу та забезпечує становлення педагога як суб'єкта професійної взаємодії. У межах гуманістичної парадигми освіти рефлексія не може розгортатися поза комунікацією: вона народжується й набуває смислу у взаємодії, у спільному осмисленні досвіду, у здатності чути й бути почутим. А тому формування готовності до розвитку рефлексії передбачає розвиток у майбутнього вчителя культури педагогічного спілкування, що ґрунтується на повазі, відкритості та партнерстві.

Комунікативна функція моделі спрямована на формування здатності майбутнього педагога вибудовувати суб'єкт-суб'єктні відносини з молодшими школярами, що означає перехід від авторитарно-монологічної моделі викладання до діалогічної, у якій дитина визнається активним учасником навчального процесу. Рефлексивне спілкування передбачає організацію запитань відкритого типу, стимулювання висловлення власної думки, підтримку аргументації, прийняття різних точок зору. У такому форматі комунікація стає не лише засобом передавання інформації, а й механізмом

розвитку мислення, самоусвідомлення та відповідального ставлення до навчальної діяльності [72].

У структурі професійної підготовки комунікативна функція реалізується через створення умов для рефлексивного діалогу між студентами й викладачами, організацію дискусій, аналіз педагогічних ситуацій, взаємооцінювання та групову рефлексію. Майбутній учитель має не лише засвоїти техніки постановки рефлексивних запитань, а й опанувати культуру слухання, емпатії, підтримки. В процесі взаємодії формується здатність створювати у класі психологічно безпечний простір, у якому дитина може відкрито говорити про свої труднощі, помилки й успіхи без страху осуду [72].

Комунікативна функція тісно пов'язана з розвитком професійної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя. Організація рефлексивного спілкування потребує точності формулювань, уміння трансформувати складні поняття у віково доступну форму, застосування мовних конструкцій, що стимулюють осмислення («Що ти відчував, виконуючи завдання?», «Що допомогло тобі досягти результату?», «Що можна було б зробити інакше?») [47, с. 17].

Зазначимо також, що особливого значення комунікативна функція набуває в контексті формування культури зворотного зв'язку. Рефлексивне спілкування передбачає здатність учителя надавати конструктивний, підтримувальний коментар, який спрямований на розвиток, а не на оцінювання особистості дитини. Водночас майбутній педагог має бути готовим до прийняття зворотного зв'язку щодо власної діяльності, що забезпечує взаємозв'язок комунікативної та рефлексивної функцій моделі [47, с. 18].

Рефлексивна функція моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів виступає її внутрішнім смисловим центром і водночас інтегративним механізмом, що поєднує особистісний і професійний виміри становлення майбутнього педагога. Якщо вищезазначені функції забезпечують методологічну визначеність, структурну впорядкованість, технологічну реалізацію та діагностичний супровід підготовки, то рефлексивна функція спрямована на формування

здатності студента до усвідомленого самоаналізу, самокорекції й переосмислення власної педагогічної діяльності як процесу постійного професійного зростання.

У межах сучасної гуманістичної парадигми освіти рефлексія розглядається як умова професійної зрілості вчителя. Вона забезпечує здатність критично оцінювати власні педагогічні рішення, аналізувати результати взаємодії з учнями, виявляти причини успіхів і труднощів, а також прогнозувати можливі наслідки своїх дій. Тому підготовка до розвитку рефлексії молодших школярів неможлива без формування в самого майбутнього вчителя рефлексивної позиції. Модель передбачає «подвійну спрямованість» рефлексії: студент навчається рефлексувати власну діяльність, щоб у подальшому організовувати рефлексивні процеси у дітей [221, с. 21].

Реалізація рефлексивної функції забезпечує перехід від зовнішнього контролю до внутрішнього саморегулювання професійної діяльності. Майбутній учитель поступово оволодіває інструментами самоаналізу: рефлексивними щоденниками, аналітичними звітами після педагогічної практики, відеоаналізом власних уроків, структурованими алгоритмами осмислення педагогічних ситуацій. Через систематичне включення в рефлексивну діяльність формується здатність до самокорекції, усвідомленого внесення змін у власну педагогічну поведінку на основі отриманого досвіду та зворотного зв'язку. У цьому аспекті рефлексивна функція тісно пов'язана з діагностично-результативною, однак не зводиться до неї: якщо діагностика фіксує зміни, то рефлексія забезпечує їх внутрішнє прийняття й осмислення.

Важливо також зазначити, що рефлексивна функція сприяє формуванню професійної ідентичності майбутнього вчителя. Усвідомлення власних цінностей, педагогічних переконань, стилю взаємодії з учнями формує цілісну професійну позицію, що ґрунтується на відповідальності й готовності до постійного самовдосконалення. Рефлексія стає не лише інструментом аналізу діяльності, а й механізмом особистісного зростання, що забезпечує здатність педагога адаптуватися до змін освітнього середовища, оновлення змісту освіти, впровадження нових технологій [438, с. 18].

Загалом, рефлексивна функція моделі забезпечує становлення майбутнього вчителя як суб'єкта професійної діяльності, здатного до самоаналізу, самокорекції та усвідомленого вдосконалення власної педагогічної практики. Вона надає підготовці глибинного особистісного змісту, формує культуру професійної відповідальності та створює передумови для ефективного розвитку рефлексії молодших школярів у сучасному освітньому процесі.

Специфічні принципи формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів виступають нормативно-смісловим каркасом моделі й конкретизують її методологічні засади у площині практичного проектування підготовки. Якщо загальнодидактичні та загальнопедагогічні принципи визначають універсальні орієнтири організації освітнього процесу, то специфічні принципи відображають саме ту предметну й функціональну своєрідність, яка пов'язана з формуванням здатності майбутнього педагога розвивати рефлексію дитини молодшого шкільного віку як базову особистісну якість.

У своїй сукупності специфічні принципи формують нормативну основу моделі, забезпечуючи її внутрішню логіку, цілісність і відповідність сучасним тенденціям розвитку педагогічної освіти; конкретизують загальнотеоретичні засади у площині професійної підготовки й визначають характер взаємодії всіх компонентів моделі, спрямованих на формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

Принцип рефлексивної домінанти підготовки визначає аксіологічно-сміслову й процесуальну спрямованість моделі формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Його сутність полягає в утвердженні рефлексії не як допоміжного методичного прийому, а як системоутворювального чинника професійного становлення педагога. У межах цього принципу освітній процес у ЗВО організовується таким чином, щоб здобувач був постійно включений у власну професійну рефлексію, зокрема інтелектуальну, ціннісну, діяльнісну й комунікативну, що виступає необхідною передумовою здатності розвивати рефлексію учнів молодшого шкільного віку.

Рефлексивна домінанта означає зміщення акценту з трансляції готових алгоритмів педагогічної діяльності на формування здатності до осмислення цієї діяльності. Майбутній учитель має навчитися ставити запитання не лише до навчального матеріалу, а й до власних дій: чому обрано саме такий метод, які педагогічні цілі реалізуються, як реагують учні, які внутрішні труднощі виникають у процесі взаємодії. Така позиція перетворює підготовку на процес самопізнання в професійній площині, де кожна педагогічна ситуація стає підставою для аналізу, інтерпретації й корекції [220, с. 27].

Наукова аргументованість принципу (за С. Швець, Л. Кондратюк) ґрунтується на положеннях діяльнісного, суб'єктного та рефлексивного підходів, відповідно до яких професійна компетентність не зводиться до суми знань і вмінь, а передбачає здатність до усвідомленого регулювання власної діяльності. Формування готовності до розвитку рефлексії молодших школярів неможливе без особистісного досвіду рефлексивної діяльності самого педагога. Учитель, який не володіє культурою самоаналізу, не здатен створити для дитини умови осмисленого навчання [438, с. 24].

У практичному вимірі реалізація цього принципу передбачає систематичне впровадження рефлексивних процедур у всі складники підготовки: аналітичні обговорення після занять, ведення професійних щоденників, структурований самоаналіз педагогічної практики, відеорефлексію фрагментів уроків, взаємне рецензування проєктів занять. Важливо, що рефлексія в такому підході не є разовою підсумковою процедурою, а інтегрується в повсякденну навчальну діяльність. Вона стає способом мислення й професійної поведінки, а не лише формою звітності.

Гуманістичний вимір принципу рефлексивної домінанти полягає в тому, що він формує в майбутнього вчителя здатність до відповідального ставлення до власних педагогічних рішень і поваги до внутрішнього світу дитини. Рефлексивний педагог усвідомлює вплив своїх слів, інтонацій, методів і оцінок на особистість учня, здатний критично переосмислювати усталені стереотипи й уникати механічного відтворення педагогічних шаблонів. Такий учитель

виступає не лише носієм знань, а й провідником осмисленого навчального досвіду [438, с. 25; 302].

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії у формуванні професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів визначає гуманістичний характер моделі підготовки та конкретизує її аксіологічні засади у площині організації освітнього процесу. Його сутність полягає в утвердженні діалогічності, партнерства та педагогіки співпраці як базових способів взаємодії між викладачем і студентом, а в перспективі між учителем і молодшим школярем. Дана взаємодія створює необхідні умови для розвитку рефлексії, яка за своєю природою є процесом осмислення досвіду в комунікативному просторі.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія, за О. Герасимовою, передбачає визнання студента активним учасником освітнього процесу, здатним до самостійного мислення, прийняття рішень, критичного аналізу й відповідальності за результати власного навчання [57]. У контексті підготовки до розвитку рефлексії молодших школярів це має принципове значення: майбутній учитель, який не пережив досвіду партнерської взаємодії у власному професійному становленні, навряд чи зможе забезпечити її у класі. Тому модель підготовки орієнтується на створення навчального середовища, у якому студенти мають можливість висловлювати власні позиції, аргументувати думки, ставити запитання, отримувати конструктивний зворотний зв'язок і брати участь у спільному аналізі педагогічних ситуацій.

Наукове підґрунтя принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії (О. Герасимова, Н. Мирончук) спирається на ідеї діалогічності, що розглядають освіту як простір співтворчості, а не одностороннього впливу. Діалог у цьому розумінні є не лише формою спілкування, а способом мислення й професійної позиції. У процесі діалогічної взаємодії формується здатність до рефлексії, оскільки саме в обміні думками, у зіставленні різних точок зору відбувається поглиблення розуміння й осмислення досвіду [57; 148, с. 49].

Реалізація принципу в освітньому процесі передбачає переорієнтацію традиційних форм навчання на партнерські моделі співпраці. Семінарські

заняття набувають характеру колективного аналізу педагогічних кейсів; практичні роботи трансформуються у спільне проєктування фрагментів уроків; обговорення результатів педагогічної практики здійснюється у форматі групової рефлексії. Важливо, що у такій взаємодії викладач виступає не як єдине джерело істини, а як фасилітатор професійного діалогу, що підтримує ініціативу студента й спрямовує його до глибшого осмислення власних педагогічних рішень.

Загалом, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії визначає діалогічну природу підготовки та формує основу для організації рефлексивного спілкування у початковій школі. Він забезпечує становлення майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, здатного до співпраці, емпатії та відповідального партнерства. У структурі моделі цей принцип виконує інтегративну функцію, поєднуючи ціннісний, комунікативний і рефлексивний виміри підготовки, та створює передумови для ефективного розвитку рефлексії молодших школярів у сучасному освітньому середовищі.

Принцип інтеграції теорії і рефлексивної практики є одним із ключових у структурі специфічних принципів формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, оскільки він забезпечує органічний зв'язок між науковим знанням і педагогічною діяльністю. Сутність якого полягає у подоланні традиційного розриву між теоретичним осмисленням феномену рефлексії та практикою її реалізації в освітньому процесі, що особливо актуально для підготовки вчителя початкової школи, де будь-яка методика має бути віково адекватною, психологічно виваженою та дидактично обґрунтованою [277].

У контексті нашого дослідження інтеграція теорії та практики означає не механічне «додавання» практичних занять до лекційного курсу, а цілісне конструювання освітнього процесу, в якому психолого-педагогічні знання про природу рефлексії, її структурні компоненти, механізми становлення в молодшому шкільному віці стають підґрунтям для проєктування конкретних педагогічних дій. Майбутній учитель має не лише знати визначення рефлексії чи класифікацію її видів, а й розуміти, як ці теоретичні положення

трансформуються у рефлексивні запитання, прийоми формувального оцінювання, способи організації підсумкового обговорення на уроці.

Т. Питнак спирається на положення діяльнісного та компетентнісного підходів, відповідно до яких знання набувають професійної цінності лише тоді, коли стають основою для діяльності. Інтеграція теорії і практики забезпечує перехід від декларативного рівня засвоєння матеріалу до операційного й рефлексивного рівнів, коли студент здатний самостійно проаналізувати педагогічну ситуацію, визначити місце рефлексії в структурі уроку та обґрунтувати вибір відповідних методів. У такий спосіб теоретичне знання перестає бути абстрактним і стає інструментом професійного мислення [277].

Гуманістичний зміст принципу проявляється в тому, що інтеграція теорії і практики сприяє формуванню відповідального ставлення до педагогічної діяльності. Майбутній учитель не діє інтуїтивно або шаблонно, а усвідомлює наукові підстави своїх рішень, розуміє їх потенційний вплив на особистість дитини. Така усвідомленість є запорукою педагогічної етичності й професійної зрілості [277].

Крім того, принцип забезпечує цілісність і діяльнісну спрямованість підготовки майбутніх учителів початкових класів. Він поєднує психолого-педагогічні знання про рефлексію з їх практичним відпрацюванням у навчальних і педагогічних ситуаціях, формуючи здатність до науково обґрунтованої, усвідомленої та рефлексивно виваженої професійної діяльності.

Принцип вікової адекватності у формуванні професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів визначає психологічну обґрунтованість та педагогічну доцільність усієї системи підготовки. Його сутність полягає в тому, що добір методів, форм і прийомів розвитку рефлексії має здійснюватися з урахуванням закономірностей психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку, специфіки становлення її мислення, мовлення, емоційно-вольової сфери та самосвідомості. У межах докторського дослідження цей принцип виконує функцію вікової корекції теоретичних положень і педагогічних технологій, забезпечуючи їх відповідність реальним можливостям учнів [2].

Т. Слободянюк зазначає, що молодший шкільний вік характеризується переходом від наочно-образного до елементів словесно-логічного мислення, формуванням довільності психічних процесів, розвитком внутрішнього плану дії та зародженням первинних форм самосвідомості. Рефлексія в цьому віці ще не має розгорнутого метакогнітивного характеру, притаманного підліткам чи дорослим, однак виявляється у здатності дитини оцінювати власні дії, порівнювати результат із зразком, усвідомлювати труднощі та способи їх подолання. Відповідно формування готовності майбутнього вчителя до розвитку рефлексії передбачає глибоке розуміння вікових меж і можливостей дитини, щоб уникнути завищених вимог або формалізації рефлексивної діяльності [389, с. 111].

Принцип вікової адекватності зумовлює необхідність педагогічного перекладу складних теоретичних конструкцій у доступні для дитини форми. Майбутній учитель має вміти трансформувати поняття «самоаналіз», «оцінювання діяльності», «планування подальших кроків» у прості запитання, символічні образи, ігрові прийоми чи наочні моделі. Рефлексія в початковій школі реалізується через прийоми «світлофор», «сходинки успіху», смайлики, короткі усні відповіді, малюнкові або письмові міні-висловлювання. Такий підхід забезпечує поєднання психологічної доступності й дидактичної результативності [389, с. 112].

У структурі професійної підготовки реалізація принципу вікової адекватності передбачає включення до змісту навчання спеціальних модулів, присвячених психології молодшого шкільного віку, аналізу типових труднощів організації рефлексивних моментів на уроці, моделюванню віково відповідних педагогічних ситуацій. Майбутні вчителі мають навчитися диференціювати рівні рефлексивних умінь дітей, добирати прийоми відповідно до конкретної навчальної ситуації та індивідуальних особливостей учнів [450].

Гуманістичний потенціал цього принципу полягає в повазі до природного темпу розвитку дитини, визнанні її індивідуальності та недопущенні педагогічного тиску. Рефлексія не може бути нав'язана чи примусово «виміряна»; вона розвивається в атмосфері підтримки, довіри й поступового

ускладнення завдань. Тому майбутній учитель має не лише володіти методичним арсеналом, а й бути чутливим до емоційного стану дитини, її готовності до самоаналізу [450].

Принцип поетапності формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів відображає закономірності професійного становлення особистості педагога та забезпечує логічну послідовність і внутрішню динаміку цього процесу; сутність якого полягає у визнанні того, що здатність організовувати розвиток рефлексії в дітей не виникає спонтанно й не формується одномоментно; вона потребує поступового переходу від теоретичного усвідомлення феномену рефлексії, до практичної готовності впроваджувати рефлексивні стратегії в освітньому процесі початкової школи [278].

Як зазначають Т. Авксентьєва та А. Лісниченко, на першому етапі домінує смислово-мотиваційне осмислення рефлексії як педагогічної цінності. Майбутній учитель має зрозуміти сутність рефлексії, її роль у становленні самосвідомості дитини, розвитку саморегуляції та відповідального ставлення до навчання. У цей період формується внутрішнє прийняття ідеї рефлексивного навчання, що створює основу для подальших професійних трансформацій. Без такого ціннісного підґрунтя наступні етапи можуть зводитися до формального опанування методик [2].

Другий етап пов'язаний із когнітивним поглибленням знань про психологічні механізми рефлексії, її вікову специфіку, структурні компоненти та дидактичні можливості. Студент опановує наукові концепції, аналізує приклади педагогічних практик, співвідносить теоретичні положення з реальними освітніми ситуаціями. На цьому рівні відбувається інтелектуалізація професійної позиції: майбутній учитель починає усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між педагогічними впливами й розвитком особистості учня [2; 278].

Третій етап має діяльнісний характер і передбачає апробацію знань у практичних умовах. А. Підгорна стверджує, що через моделювання педагогічних ситуацій, мікророзкладання, проєктування рефлексивних

фрагментів уроку та педагогічну практику студент набуває досвіду організації рефлексії в молодших школярів; тут відбувається трансформація знань у професійні вміння, а вміння у здатність діяти відповідально й усвідомлено [278].

Завершальний етап характеризується інтеграцією мотиваційного, когнітивного й діяльнісного досвіду в цілісну професійну позицію. Майбутній учитель здатний самостійно проєктувати систему розвитку рефлексії в класі, аналізувати її ефективність, коригувати власні педагогічні рішення відповідно до результатів. Рефлексія стає внутрішнім механізмом професійного саморозвитку, а не лише методичним інструментом [278].

Обґрунтованість принципу поетапності спирається на положення теорії поетапного формування дій, концепції професійного становлення та закономірності розвитку компетентності, які передбачають поступовий перехід від зовнішньо керованої діяльності до внутрішньо регульованої. У межах моделі цей принцип забезпечує логічну структурованість підготовки та запобігає фрагментарності у формуванні готовності.

Загалом, принцип поетапності формування готовності забезпечує послідовний і науково обґрунтований перехід від усвідомлення сутності рефлексії до здатності організувати її розвиток у молодших школярів. Він гарантує цілісність професійного становлення майбутнього вчителя, інтеграцію знань, умінь і цінностей у стійку професійну компетентність та створює передумови для ефективної реалізації моделі в системі вищої педагогічної освіти.

Принцип діяльнісно-практичної спрямованості у формуванні професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів визначає операційний характер підготовки та забезпечує її реальну професійну результативність. Сутність принципу полягає у готовності до організації рефлексії в учнів, що формується через включення студента в систему спеціально спроектованих професійних дій, максимально наближених до реальних умов педагогічної діяльності.

У межах принципу підготовка вибудовується як послідовний процес занурення майбутнього вчителя у практичний контекст початкової школи. Теоретичні уявлення про сутність рефлексії, її вікові особливості та педагогічні механізми набувають змістовної ваги лише тоді, коли вони апробуються в діяльності: у моделюванні уроків, аналізі педагогічних кейсів, виконанні завдань мікрОВикладання, участі в педагогічній практиці [510, с. 196].

Моделювання уроків із включенням рефлексивних етапів дозволяє здобувачам відпрацювати структуру організації рефлексії, добір запитань, формувальних прийомів, способів підбиття підсумків навчальної діяльності. У процесі майбутній учитель навчається бачити урок як цілісну систему, у якій рефлексія є органічним компонентом, що забезпечує осмислення результатів і планування подальших дій. Аналіз педагогічних кейсів сприяє розвитку професійного мислення: студент осмислює типові труднощі організації рефлексії, прогнозує можливі реакції учнів, пропонує альтернативні рішення, співвідносить їх із віковими та психологічними особливостями дітей.

Особливого значення набуває педагогічна практика як середовище реального професійного досвіду; в умовах безпосередньої взаємодії з молодшими школярами відбувається перевірка ефективності обраних методів, усвідомлення власних сильних і слабких сторін, формування навичок самокорекції. Рефлексивний аналіз проведених уроків, обговорення їх із керівником практики та одногрупниками створює умови для поглибленого осмислення власної діяльності та поступового вдосконалення професійної позиції [510].

Принцип ціннісної смислотворчості у формуванні професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів визначає внутрішню мотиваційно-аксіологічну основу всієї моделі підготовки. Його сутність полягає у створенні таких педагогічних умов, за яких розвиток рефлексії сприймається студентом не як зовнішня вимога освітнього стандарту чи методична рекомендація, а як особистісно значуща професійна цінність, інтегрована у його педагогічну позицію та світогляд.

Смислотворчість, за Т. Абрамович та Н. Давидюк, означає активний процес надання особистісного значення професійним діям і педагогічним орієнтирам. Майбутній учитель має не лише раціонально усвідомити, що рефлексія сприяє розвитку саморегуляції, критичного мислення й відповідального ставлення до навчання, а й внутрішньо прийняти цю ідею як складник власної педагогічної ідентичності. Лише за умови такого прийняття рефлексивні практики стають органічною частиною професійної діяльності, а не формальною процедурою завершення уроку [1, с. 107].

Реалізація принципу ціннісної смислотворчості передбачає організацію освітнього процесу таким чином, щоб студент мав можливість пережити особистісну значущість рефлексії, що досягається через аналіз педагогічних ситуацій, обговорення етичних аспектів взаємодії з дітьми, рефлексивні есе, дискусії щодо ролі вчителя в розвитку автономії учня. Важливо, щоб майбутній учитель не лише засвоював теоретичні положення, а й співвідносив їх із власним досвідом навчання, осмислював вплив рефлексивних практик на своє професійне зростання [416].

Принцип ціннісної смислотворчості виконує інтегративну функцію у структурі моделі. Він поєднує мотиваційний компонент готовності з діяльнісним і рефлексивним, забезпечуючи їхню внутрішню узгодженість. Ціннісне прийняття ідеї розвитку рефлексії надає змісту практичним діям, підсилює стійкість професійної позиції та забезпечує довготривалий характер результатів підготовки. Даний принцип забезпечує формування внутрішнього прийняття розвитку рефлексії як професійної цінності вчителя початкової школи; створює смислову основу для реалізації інших принципів і функцій моделі, формує професійну ідентичність майбутнього педагога та сприяє становленню рефлексивної культури як невід'ємної складової сучасної початкової освіти [231, с. 133].

Принцип діагностичної визначеності у формуванні професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів забезпечує наукову керованість, вимірюваність і доказовість усього процесу підготовки. Сутність принципу полягає в орієнтації

на чітко окреслені критерії, показники та рівні сформованості готовності, що дозволяють не лише концептуально описати очікуваний результат, а й емпірично його верифікувати.

Застосування принципу передбачає, що формування готовності не може оцінюватися інтуїтивно або за загальними враженнями. Необхідним є розроблення чітких індикаторів, які відображають рівень сформованості ціннісних орієнтацій щодо розвитку рефлексії, глибину знань про її психолого-педагогічні механізми, здатність проєктувати та реалізовувати рефлексивні прийоми на уроці, а також рівень особистісної рефлексивності майбутнього вчителя. Лише за таких умов можна об'єктивно встановити позитивну динаміку та аргументовано довести ефективність запропонованої системи підготовки [81, с. 45].

Водночас гуманістичний потенціал принципу діагностичної визначеності полягає в тому, що оцінювання розглядається не як засіб контролю чи ранжування, а як інструмент розвитку. Чіткі критерії та показники дають змогу студенту усвідомити власний рівень готовності, побачити зони професійного зростання, спланувати подальші кроки самовдосконалення [81, с. 47].

Принцип діагностичної визначеності також виконує регулятивну функцію в межах моделі. Отримані результати вимірювання слугують підставою для коригування змісту й технологій підготовки, уточнення педагогічних умов, посилення окремих компонентів системи. Завдяки цьому модель набуває гнучкості та здатності до самовдосконалення, що відповідає вимогам сучасної доказової педагогіки.

Комплексна логіка функціонування моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів визначається її цілісністю, взаємозумовленістю структурних елементів і спрямованістю на досягнення вимірюваного результату. Вихідною точкою логіки функціонування моделі є її мета, що конкретизується через структурні компоненти готовності, які, у свою чергу, операціоналізуються через систему критеріїв, показників і рівнів. Таким чином, модель вибудовується за

принципом ієрархічної узгодженості від загальної цілі до конкретних діагностичних індикаторів.

Механізм реалізації моделі ґрунтується на взаємодії її функціональних блоків. Методологічний блок задає концептуальні орієнтири та визначає наукову логіку побудови підготовки; принципи конкретизують нормативні засади організації процесу; педагогічні умови виступають організаційними механізмами впливу; змістово-технологічний компонент забезпечує практичну реалізацію через відповідні методи, форми й засоби навчання; діагностичний блок фіксує рівень сформованості готовності та забезпечує зворотний зв'язок. Взаємодія створює замкнений педагогічний контур: ціннісна орієнтація стимулює мотивацію, змістове наповнення формує знання, діяльнісні форми забезпечують практичні вміння, рефлексивні процедури сприяють самокорекції, а діагностика дозволяє оцінити динаміку змін і внести необхідні корективи.

Таким чином, модель системи підготовки виступає концептуально-методичною основою формувального етапу педагогічного експерименту, забезпечує структурну впорядкованість дослідницького процесу, визначає механізми реалізації педагогічних умов і критерії оцінювання результатів, створює підґрунтя для науково обґрунтованої перевірки ефективності запропонованої системи. Завдяки цілісності, функціональній узгодженості та діагностичній визначеності модель дозволяє перейти від теоретичного обґрунтування проблеми до її практичного розв'язання в освітньому процесі закладу вищої освіти, забезпечуючи позитивну динаміку сформованості професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

4.3. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів

Проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів актуалізується в контексті сучасних

трансформацій початкової освіти, орієнтованої на становлення суб'єктності дитини, її здатності до усвідомлення власних дій, переживань, навчальних результатів та особистісного зростання. Рефлексія в молодшому шкільному віці постає як цілеспрямовано сформована якість, що забезпечує внутрішню регуляцію навчальної діяльності, розвиток критичного мислення, відповідальності та готовності до самовдосконалення. У цьому зв'язку професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи має бути концептуально зорієнтована на формування здатності організовувати освітній процес таким чином, щоб рефлексія ставала органічним компонентом навчальної взаємодії.

Обґрунтування педагогічних умов у межах нашого дослідження спирається на розуміння їх як системоутворювальних чинників, що забезпечують цілеспрямовану інтеграцію ціннісних орієнтацій, змістово-процесуальних компонентів та практичного досвіду професійної діяльності у логіці формування готовності майбутнього вчителя до розвитку рефлексії учнів. Педагогічні умови розглядаються як взаємопов'язана сукупність організаційних, змістових і технологічних детермінант, що створюють необхідний освітній контекст для трансформації теоретичних знань у внутрішньо прийнятні професійні переконання та дієві педагогічні вміння. Відтак їх теоретичне осмислення набуває значення методологічного підґрунтя подальшої розробки методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів як цілісної педагогічної системи.

Перша педагогічна умова – ціннісно-мотиваційна орієнтація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на розвиток рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра.

Ціннісно-мотиваційна орієнтація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на розвиток рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра ґрунтується на визнанні аксіологічної природи педагогічної діяльності та визначальній ролі професійно-ціннісних орієнтацій у становленні педагога як суб'єкта освітнього процесу. У сучасній гуманістичній

парадигмі освіти (Л. Рибалко, К. Пономарьова) педагогічна діяльність розглядається не лише як система функціонально зумовлених дій, а як простір смислотворення, у якому професійна позиція вчителя детермінується його внутрішньо прийнятими цінностями, ієрархією мотивів і характером ставлення до дитини як до суб'єкта розвитку, а тому формування стійкої професійної мотивації до розвитку рефлексії учнів постає не як додатковий компонент підготовки, а як її стратегічна мета, що визначає спрямованість усієї системи професійного становлення майбутнього вчителя [305; 282].

Аксіологічний вимір професійної підготовки майбутнього педагога передбачає усвідомлення рефлексії не лише як психолого-педагогічного феномена, а й як педагогічної цінності, що забезпечує становлення суб'єктності молодшого школяра, розвиток його здатності до осмислення власного досвіду, саморегуляції навчальної діяльності та формування відповідального ставлення до результатів власних дій. У контексті сучасних досліджень ціннісні орієнтації розглядаються як відносно стійка система спрямованості особистості, що інтегрує когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти та визначає характер її діяльності. Професійно-ціннісні орієнтації майбутнього вчителя виступають внутрішнім регулятором його педагогічних рішень, стилю взаємодії з учнями, вибору методів навчання і виховання, а відтак формування ціннісного ставлення до розвитку рефлексії молодших школярів є необхідною передумовою готовності педагога до відповідної діяльності [460; 291].

Теоретичне обґрунтування мети реалізації педагогічної умови спирається на положення про мотиваційно-ціннісну сферу особистості як ієрархічну систему, у якій потреби, мотиви та ціннісні орієнтації утворюють внутрішній механізм регуляції професійної поведінки. Усвідомлення соціальної та особистісної значущості розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці трансформує зовнішні вимоги освітніх стандартів у внутрішньо прийняті професійні переконання майбутнього вчителя. У даному процесі відбувається перехід від ситуативної мотивації до стійкої професійної спрямованості, коли розвиток рефлексії учнів сприймається не як формальна вимога навчальної програми, а як педагогічна місія, пов'язана з формуванням особистості дитини,

здатної до самопізнання, самооцінювання та самовдосконалення [404, с. 24; 49, с. 93].

Змістове наповнення ціннісно-мотиваційної орієнтації професійної підготовки передбачає, насамперед, глибоке осмислення феномена рефлексії як психолого-педагогічної категорії. У сучасних наукових підходах (А, Веремчук) рефлексія визначається як складний багаторівневий процес усвідомлення суб'єктом власних дій, переживань і результатів діяльності, що забезпечує їх аналіз, оцінювання та корекцію. У структурі педагогічної діяльності вона набуває системоутворювального характеру, стаючи механізмом професійного самовдосконалення і показником зрілості професійної свідомості вчителя. Усвідомлення даного аспекту дозволяє майбутньому педагогу розглядати розвиток рефлексії учнів не як ізольовану методичну технологію, а як складову цілісного процесу формування їхньої навчальної саморегуляції та метакогнітивних умінь [49, с. 100].

Особливого значення набуває розгляд рефлексії як механізму навчальної саморегуляції. У молодшому шкільному віці закладаються основи здатності до планування, контролю й оцінювання власної діяльності, що є ключовими компонентами метакогнітивної сфери [111]. Відтак орієнтація майбутнього вчителя на розвиток рефлексії учнів передбачає розуміння взаємозв'язку між рефлексивними вміннями та успішністю навчання, формуванням відповідальності, автономності й внутрішньої мотивації дитини. Аналіз освітніх стандартів і нормативних документів підтверджує зростання уваги до формування метакогнітивних компетентностей, уміння вчитися, критичного мислення, що безпосередньо пов'язані з розвитком рефлексії. Відтак, змістова складова педагогічної умови інтегрує психолого-педагогічні знання про природу рефлексії з аксіологічним осмисленням її значущості для сучасної початкової освіти [141].

Формування ціннісного ставлення до розвитку рефлексії молодших школярів потребує також осмислення ціннісних орієнтацій сучасного вчителя початкової школи в контексті гуманістичної, особистісно орієнтованої та суб'єкт-суб'єктної парадигми освіти. А тому педагог розглядається як носій

професійних цінностей, що включають повагу до гідності дитини, визнання її права на власну позицію, підтримку її здатності до самовираження та самопізнання; через внутрішнє прийняття цих цінностей формується мотиваційна основа діяльності, спрямованої на розвиток рефлексії як інтегральної характеристики особистості молодшого школяра [90; 518].

Поглиблення ціннісно-мотиваційної орієнтації професійної підготовки передбачає інтеграцію когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів у цілісну структуру професійної свідомості майбутнього вчителя. Когнітивний компонент забезпечує науково обґрунтоване розуміння природи рефлексії, її видів, функцій і ролі в розвитку особистості молодшого школяра; емоційний – формування позитивного, особистісно значущого ставлення до рефлексивної діяльності як до цінності; поведінковий – готовність реалізовувати відповідні педагогічні дії у професійній практиці. За умови гармонійної взаємодії цих складників рефлексія переходить із площини декларативних знань у площину внутрішньо прийнятих професійних переконань і стає регулятором педагогічної поведінки.

У даному контексті особливої ваги набуває аналіз освітніх стандартів і програм початкової освіти, у яких акцентовано формування ключових компетентностей, серед яких уміння вчитися, здатність до самооцінювання, відповідальність за результати навчання, критичне мислення. Такі орієнтири засвідчують, що розвиток рефлексії є не факультативним завданням, а системною вимогою сучасної школи. Для майбутнього вчителя усвідомлення нормативно закріпленої значущості метакогнітивних умінь стає підґрунтям переосмислення власної професійної ролі: від транслятора знань до фасилітатора пізнавальної активності й особистісного зростання дитини. Саме на цьому рівні відбувається трансформація зовнішньої вимоги стандарту у внутрішню професійну цінність [407].

Теоретичне осмислення рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра потребує також звернення до її функцій у структурі педагогічної діяльності. Рефлексія виконує аналітичну, регулятивну, прогностичну та корекційну функції, забезпечуючи здатність суб'єкта до

усвідомлення цілей, засобів і результатів діяльності. У молодшому шкільному віці становлення цих функцій пов'язане з переходом від зовнішнього контролю до елементів самоконтролю, від ситуативного реагування до усвідомленого планування. Відповідно, професійна мотивація майбутнього вчителя до розвитку рефлексії учнів має ґрунтуватися на розумінні її ролі як механізму формування навчальної автономії та внутрішньої відповідальності дитини. Таке розуміння формує в педагога переконання, що рефлексія є засобом не лише підвищення академічної успішності, а й становлення цілісної, саморегульованої особистості [353, с. 63; 79, с. 163].

Як зазначає О. Дубасенюк, ціннісно-мотиваційна орієнтація професійної підготовки передбачає також розвиток у майбутнього вчителя здатності до професійної рефлексії як умови ефективного формування рефлексії учнів. Усвідомлення власних педагогічних дій, їх аналіз і корекція створюють модель рефлексивної поведінки, яка транслюється у взаємодії з дітьми. Педагог, який сам займає аналітичну позицію щодо власної діяльності, спроможний організувати освітній процес таким чином, щоб рефлексія стала природним елементом навчальної взаємодії. Таким чином, формування мотивації до розвитку рефлексії учнів невіддільне від становлення рефлексивної культури самого майбутнього вчителя [79, с. 165].

Форми роботи, що забезпечують реалізацію цієї педагогічної умови, мають теоретично спиратися на діалогічну, проблемно-пошукову та ціннісно орієнтовану організацію навчального процесу. Проблемні лекції з елементами дискусії створюють інтелектуальне поле для осмислення значущості рефлексії; семінари-рефлексії сприяють формуванню особистісного ставлення до окреслених питань; науково-практичні обговорення актуалізують зв'язок теорії з майбутньою професійною діяльністю; індивідуальні консультації підтримують процес внутрішнього прийняття цінностей. Застосування методів ціннісного аналізу педагогічних ситуацій, морально-педагогічних дилем, ведення рефлексивних щоденників, створення портфоліо професійного зростання та написання педагогічних есе спрямоване на активізацію

внутрішньої мотиваційної сфери, усвідомлення особистісного смислу розвитку рефлексії учнів [411; 22, с. 43].

Використання цифрових засобів, зокрема електронних рефлексивних щоденників, відеокейсів уроків із подальшим аксіологічним аналізом, інструментів самооцінювання мотивації тощо, розширює можливості осмислення власної професійної позиції та сприяє інтеграції традиційних і сучасних форм професійної підготовки. Водночас теоретично значущим є розуміння, що жоден метод чи засіб не забезпечує формування ціннісної орієнтації сам по собі; визначальною умовою є внутрішнє прийняття студентом рефлексії як невід'ємної складової педагогічної місії [408; 134, с. 192].

Очікуваним результатом реалізації окресленої педагогічної умови є підвищення рівня внутрішньої професійної мотивації майбутнього вчителя та усвідомлення розвитку рефлексії молодших школярів як стратегічної мети його діяльності. Така мотивація характеризується не ситуативною зацікавленістю, а стійкою професійною спрямованістю, що проявляється у готовності інтегрувати рефлексивні практики в освітній процес, у прагненні до власного професійного самовдосконалення та в усвідомленні відповідальності за формування в учнів здатності до самопізнання і саморегуляції. На цьому рівні ціннісно-мотиваційна орієнтація набуває системного характеру, стаючи основою подальшого методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів [492, с. 43].

Друга педагогічна умова – створення рефлексивно насиченого освітньо-цифрового середовища професійної підготовки.

Цифровізація освіти на сучасному етапі перестає бути інструментально-технологічним процесом і постає як глибинна трансформація освітнього середовища, що змінює способи взаємодії, пізнання, оцінювання та професійної самоідентифікації педагога. У цьому контексті створення рефлексивно насиченого освітньо-цифрового середовища не зводиться до впровадження окремих цифрових сервісів, а передбачає інституціоналізацію рефлексії як постійного, структурно вмонтованого компоненту професійної підготовки майбутнього вчителя [253, с. 128]. Йдеться про таку організацію цифрового

освітнього простору, в якому кожен навчальний модуль, кожна форма взаємодії, кожен елемент оцінювання містить у собі механізми самостереження, самоаналізу та проектування подальшого професійного зростання.

Аналіз сучасних досліджень цифрової культури педагогічних працівників свідчить, що цифрова культура трактується як інтегративна характеристика особистості, яка поєднує ціннісні орієнтації, когнітивні стратегії, операційно-технологічні вміння та етичну відповідальність у цифровому просторі (В. Кеменяш, В. Лук'яненко, І. Литовченко) [99; 490]. У площині підготовки майбутнього вчителя початкової школи це означає необхідність формування не лише інструментальної готовності до використання цифрових ресурсів, а й здатності до рефлексивного осмислення власної діяльності в цифровому середовищі, критичного ставлення до інформаційних потоків, усвідомленого вибору цифрових засобів відповідно до педагогічної мети. Тому метою реалізації цієї педагогічної умови виступає інституціоналізація рефлексії як нормативно та методично закріпленого елементу освітнього процесу, що підтримується цифровими інструментами й аналітичними механізмами.

Сутнісним компонентом змістового наповнення означеної умови є формування цифрової культури рефлексивної взаємодії. Цифрове освітнє середовище закладу вищої освіти розглядається як системно організований простір, що інтегрує технічні, програмні, комунікаційні та аналітичні ресурси й забезпечує умови для особистісно-професійного розвитку здобувачів освіти [289, с. 13].

У такому середовищі рефлексія набуває нових форм: вона може бути асинхронною, мультимодальною, даними підтриманою; її результати фіксуються, аналізуються, візуалізуються. А тому, цифрова культура рефлексивної взаємодії передбачає здатність майбутнього вчителя до конструктивного онлайн-діалогу, до прийняття та надання зворотного зв'язку, до етичного використання цифрових платформ для обговорення педагогічних ситуацій.

Важливим змістовим аспектом виступають метакогнітивні стратегії навчання, що інтегруються в цифровий простір професійної підготовки. Метакогніція, як здатність усвідомлювати власні пізнавальні процеси, планувати, контролювати та коригувати їх, у цифровому середовищі посилюється завдяки можливостям фіксації освітньої активності, аналізу цифрового сліду, використанню електронних рубрик та індикаторів прогресу. Цифрове середовище стає не лише каналом передачі знань, а й інструментом організації саморегуляції, що безпосередньо корелює з підготовкою вчителя до розвитку рефлексії в учнів початкової школи [343, с. 27].

Не менш значущим є впровадження цифрових інструментів формувального оцінювання як механізму підтримки рефлексивних процесів. Формувальне оцінювання в цифровому середовищі передбачає регулярний, прозорий і аналітично обґрунтований зворотний зв'язок, що стимулює студента до осмислення власних досягнень і труднощів. Відповідно до положень Рамки цифрової компетентності педагогічних працівників [109], сучасний педагог має володіти навичками використання цифрових інструментів для оцінювання, аналізу даних, персоналізації навчання та підтримки індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти, що безпосередньо пов'язується з формуванням у майбутніх учителів уміння інтерпретувати результати навчальної діяльності не лише як підсумкові показники, а як підставу для рефлексивного переосмислення педагогічних рішень [109; 523, с. 193].

Особливе місце в теоретичному обґрунтуванні цієї педагогічної умови посідає *learning analytics* (навчальна аналітика) як інструмент самоаналізу. Аналітичні панелі прогресу, статистика активності в LMS, візуалізація результатів тестування та виконаних завдань створюють передумови для об'єктивізації рефлексії. Майбутній учитель отримує можливість співвідносити суб'єктивну оцінку власної діяльності з емпіричними даними, що сприяє розвитку адекватної професійної самооцінки та формуванню навичок доказового педагогічного мислення. У цьому контексті цифрове освітнє середовище трансформується на простір, де рефлексія підкріплюється даними,

а педагогічні висновки ґрунтуються на аналізі реальних освітніх показників [259, с. 106].

Поглиблення змістового наповнення другої педагогічної умови потребує розгляду рефлексивно насиченого освітньо-цифрового середовища як багатовимірної системи, у якій цифрові інструменти не лише забезпечують доступ до навчального контенту, а й виступають середовищем конструювання професійного досвіду та метакогнітивного зростання майбутнього вчителя. У цьому контексті цифрова культура рефлексивної взаємодії набуває статусу інтегративного феномена, що поєднує етичну відповідальність, комунікативну компетентність, інформаційну грамотність і здатність до самоаналізу в онлайн-просторі. Вона передбачає сформованість у здобувачів освіти навичок аргументованого висловлення власної позиції у цифрових дискусіях, конструктивного прийняття критики, дотримання принципів академічної доброчесності та цифрової безпеки [427, с. 18; 243].

Змістове наповнення педагогічної умови охоплює системне формування метакогнітивних стратегій навчання, які у цифровому середовищі отримують додаткові можливості для усвідомлення й регуляції. В. Шахтай та С. Васильєва зазначають, що йдеться про навчання майбутніх учителів плануванню власної освітньої діяльності з використанням електронних календарів і трекерів завдань, моніторингу власного прогресу через аналітичні панелі, аналізу причин помилок на основі збережених цифрових артефактів (версій документів, коментарів викладача, результатів тестування). Такий підхід сприяє розвитку навички «думати про власне мислення» в умовах цифрової багатозадачності та інформаційної насиченості. У перспективі це забезпечує готовність майбутнього вчителя навчати учнів початкової школи елементарних форм метакогнітивної регуляції, адаптованих до їх вікових особливостей [437].

Особливе місце в змістовому полі займають цифрові інструменти формувального оцінювання як складник педагогіки партнерства та персоналізованого навчання. Формувальне оцінювання у цифровому форматі передбачає використання інтерактивних тестів із негайним зворотним зв'язком, електронних рубрик із прозорими критеріями, можливості самоперевірки та

взаємооцінювання в онлайн-середовищі. Змістовна цінність такого підходу полягає в перенесенні акценту з контролю результату на підтримку процесу навчання, на стимулювання рефлексії щодо стратегії виконання завдання, причин труднощів і шляхів їх подолання. Цифрове середовище забезпечує оперативність і системність такого зворотного зв'язку, а отже, створює умови для постійної корекції індивідуальної освітньої траєкторії [112].

Концептуально важливим компонентом змістового наповнення є впровадження learning analytics як інструменту професійного самоаналізу. Використання аналітичних , зокрема статистики відвідування онлайн-занять, активності на форумах, результатів тестування, темпів виконання завдань, дозволяє майбутньому вчителю співвідносити власні суб'єктивні відчуття успішності з об'єктивними показниками. За твердженням О. Гуменного, це формує культуру доказового педагогічного мислення, в якій рішення ґрунтуються на аналізі даних, а не лише на інтуїтивних судженнях. Водночас важливо, щоб інтерпретація таких даних супроводжувалася критичним осмисленням їх меж і можливих викривлень, що забезпечує гуманістичну спрямованість цифрової аналітики [65].

У структурі змістового наповнення значущим є також усвідомлення можливостей і ризиків цифровізації освітнього середовища. Цифрові технології, поряд із потенціалом індивідуалізації навчання та розширення комунікативних можливостей, можуть спричиняти інформаційне перевантаження, формалізацію зворотного зв'язку, зниження глибини міжособистісної взаємодії. Тому формування рефлексивно насиченого цифрового середовища передбачає розвиток у студентів критичного ставлення до цифрових інструментів, здатності оцінювати їх педагогічну доцільність і відповідність віковим та психологічним особливостям учнів. Така позиція корелює з положеннями сучасних досліджень, що наголошують на необхідності поєднання технологічної компетентності з аксіологічною відповідальністю педагога [16, с. 65; 489, с. 72].

Відтак, змістове наповнення другої педагогічної умови вибудовується як цілісна система, що інтегрує цифрову культуру рефлексивної взаємодії,

метакогнітивні стратегії навчання, цифрові інструменти формування оцінювання та аналітику навчальних даних. У такій системі цифрове середовище перестає бути нейтральним тлом освітнього процесу й перетворюється на активний чинник формування професійної ідентичності майбутнього вчителя, здатного здійснювати усвідомлену, даними підкріплену та ціннісно орієнтовану педагогічну діяльність, спрямовану на розвиток рефлексії молодших школярів.

Форми роботи, методи та засоби реалізації означеної умови в теоретичному вимірі розглядаються як інструменти інтеграції рефлексії в цифровий освітній процес. Змішане навчання, онлайн-форуми, цифрові дебрифінги після педагогічних практик, майстер-класи з використання цифрових інструментів формування оцінювання створюють організаційні рамки для регулярної рефлексивної активності. Методи структурованої рефлексії, peer-feedback у цифрових середовищах, цифрове портфоліо та самооцінювання за критеріальними шкалами забезпечують алгоритмізацію рефлексивного процесу, надаючи йому системності та послідовності. Такі засоби як LMS-платформи, інтерактивні дошки, електронні рубрики, аналітичні панелі, виступають технологічною основою підтримки цього процесу [66].

У результаті реалізації зазначеної педагогічної умови формується здатність майбутнього вчителя до цифрової професійної рефлексії, що поєднує аналітичність мислення, ціннісну відповідальність, метакогнітивну усвідомленість і готовність проектувати розвиток рефлексії в учнів початкової школи. Цифрове освітнє середовище в такій моделі постає не як допоміжний ресурс, а як структуроутворюючий фактор професійної підготовки, що забезпечує сталість, системність і глибину рефлексивного розвитку майбутнього педагога [528, с. 30].

Третя педагогічна умова – практико-орієнтований характер професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

Практико-орієнтований характер професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів постає

закономірним етапом переходу від ціннісно-мотиваційного та середовищного забезпечення підготовки до формування операційно-діяльній готності як інтегративного результату професійного становлення. Якщо на попередніх етапах закладаються аксіологічні та цифрово-аналітичні основи рефлексивної культури майбутнього педагога, то практико-орієнтована умова забезпечує її втілення у конкретних педагогічних діях, рішеннях, моделях уроку, взаємодії з учнями в реальному освітньому процесі. У цьому вимірі метою реалізації означеної педагогічної умови є формування здатності майбутнього вчителя організувати розвиток рефлексії молодших школярів у реальних педагогічних умовах, тобто діяти не на рівні декларативного розуміння феномена рефлексії, а на рівні цілеспрямованого проектування та здійснення відповідної діяльності [344, с. 104].

Теоретичне обґрунтування даної умови спирається на положення практико-орієнтованого підходу, згідно з яким зміст і організація професійної підготовки мають максимально наближатися до контексту майбутньої діяльності, відтворювати типові професійні ситуації та забезпечувати досвід їх розв'язання. У межах такого підходу об'єктом пізнання стає не абстрактна модель педагогічної діяльності, а її конкретні прояви, зокрема: урок, педагогічна взаємодія, ситуація навчальної труднощі, організація формувального оцінювання. Відповідно це означає, що формування готності до розвитку рефлексії молодших школярів повинно відбуватися через занурення майбутнього вчителя в моделювання та аналіз реальних освітніх процесів, у яких рефлексія виступає не завершальним етапом, а наскрізним механізмом організації навчальної діяльності [24, с. 21; 67].

Змістове наповнення третьої педагогічної умови вибудовується навколо технологій розвитку рефлексії на уроці як системи педагогічних дій, спрямованих на формування в учнів здатності усвідомлювати мету, способи й результати власної діяльності. Як зазначає Т. Ніконенко, йдеться про інтеграцію прийомів постановки проблемних запитань, організацію ситуацій вибору, аналіз помилки як ресурсу навчання, використання прийомів самооцінювання й взаємооцінювання, побудову діалогу, що стимулює

метакогнітивну активність. Такі технології мають бути осмислені майбутнім учителем не лише як набір методичних інструментів, а як система дій, що підпорядковується логіці розвитку особистості молодшого школяра [496, с. 147].

Важливим складником змістового поля є методики рефлексивних вправ для молодших школярів, які враховують вікові особливості дітей цього періоду. Молодший шкільний вік характеризується становленням довільності, формуванням елементів самоконтролю, переходом від зовнішнього регулювання до внутрішнього. Тому вправи мають бути конкретними, наочними, емоційно підтриманими, структурованими за принципом поступового ускладнення: від простого усвідомлення «що я зробив?» до аналізу «як я це зробив?» і «що я зміню наступного разу?». У процесі підготовки майбутній учитель повинен навчитися не лише добирати такі вправи, а й конструювати власні, адаптуючи їх до змісту навчального матеріалу та індивідуальних особливостей класу [467, с. 102; 14, с. 262].

Теоретично значущим компонентом є визначення критеріїв сформованості дитячої рефлексії, що дозволяє майбутньому педагогу здійснювати не інтуїтивне, а обґрунтоване оцінювання її розвитку. До таких критеріїв можуть належати здатність учня усвідомлювати мету діяльності, пояснювати спосіб виконання завдання, аналізувати помилки, прогнозувати результат і планувати подальші кроки. Наявність чітко окреслених критеріїв створює основу для переходу від формального «підбиття підсумків» до системного моніторингу рефлексивного розвитку дитини [14, с. 264].

Особливої уваги, на думку Г. Федорової, потребує інтеграція рефлексії в структуру уроку. У традиційній дидактичній моделі рефлексія часто обмежується завершальним етапом заняття, тоді як практико-орієнтований підхід передбачає її включення на кожному етапі: під час мотивації (усвідомлення мети), у процесі виконання завдань (самоконтроль і корекція), на етапі узагальнення (аналіз способу дії), у перспективному плануванні (визначення подальших кроків). Така інтеграція вимагає від майбутнього

вчителя здатності проектувати урок як цілісну рефлексивну систему, де кожна дидактична дія має не лише предметний, а й метакогнітивний вимір [412].

Форми роботи, методи й засоби реалізації цієї педагогічної умови в теоретичному вимірі постають як інструменти забезпечення професійної проби й апробації відповідних умінь. Педагогічні тренінги, моделювання фрагментів уроків, мікрОВикладання, практика з обов'язковим рефлексивним аналізом, кейс-метод створюють ситуації, у яких майбутній учитель отримує досвід планування, здійснення й оцінювання рефлексивних дій. Методи педагогічного моделювання, ситуаційного аналізу, відеоаналізу власного викладання та проектування авторських рефлексивних вправ забезпечують алгоритмізацію цієї діяльності та її науково-методичне осмислення. Засоби, зокрема: відеозапис уроків, шаблони рефлексивних блоків, картки запитань, чек-листи оцінювання, виступають матеріальними носіями й фіксаторами професійного досвіду [303].

У результаті реалізації педагогічної умови формується зростання операційно-діяльнісного рівня готовності майбутнього вчителя, що проявляється у здатності самостійно планувати, реалізовувати та оцінювати процес розвитку рефлексії молодших школярів [118]. А тому, практико-орієнтований характер підготовки виступає завершальною ланкою цілісної системи формування готовності, забезпечуючи перехід від усвідомлення цінності рефлексії до її професійно компетентного втілення в освітньому процесі початкової школи.

Подальше розгортання теоретичного обґрунтування практико-орієнтованого характеру підготовки передбачає осмислення цієї педагогічної умови крізь призму єдності діяльнісного, компетентнісного та рефлексивного підходів, що в сучасній педагогічній науці розглядаються як методологічна основа професійного становлення вчителя. Діяльнісний вимір дозволяє трактувати розвиток рефлексії молодших школярів не як ізольований методичний прийом, а як особливий тип організації навчальної діяльності, в якій дитина стає суб'єктом власного пізнання. Відтак майбутній учитель повинен оволодіти способами побудови таких педагогічних ситуацій, де рефлексія виступає механізмом переходу від зовнішнього виконання завдання

до внутрішнього усвідомлення його логіки та значення. Це означає, що в процесі підготовки необхідно формувати здатність бачити в кожному елементі уроку потенціал для рефлексивного осмислення – у постановці навчальної мети, організації проблемного завдання, аналізі типових помилок, підбитті підсумків [246; 297, с. 203].

Компетентнісний аспект педагогічної умови акцентує на результативності підготовки, що виражається у сформованості конкретних умінь і навичок: проектувати рефлексивні блоки уроку, добирати й адаптувати вправи відповідно до вікових особливостей, здійснювати діагностику рівня сформованості дитячої рефлексії, аналізувати ефективність власних педагогічних рішень. У цьому контексті практико-орієнтованість означає не лише збільшення частки практичних занять, а й системну організацію навчального процесу за принципом «професійної проби», коли студент поступово переходить від спостереження до самостійного виконання функцій учителя. Важливо, що кожна така проба має супроводжуватися обов'язковим рефлексивним аналізом, що перетворює досвід на усвідомлену професійну компетентність [272, с. 174; 103, с. 108].

Рефлексивний підхід, у свою чергу, забезпечує внутрішню інтеграцію теорії й практики, оскільки дозволяє майбутньому вчителю не лише відтворювати запропоновані методики, а й критично оцінювати їх доцільність у конкретній педагогічній ситуації. Саме через рефлексивний розбір уроку, аналіз відеозаписів власного викладання, співвіднесення поставлених цілей із досягнутими результатами відбувається формування професійної позиції, здатної до самокорекції та саморозвитку. Практико-орієнтований характер підготовки виступає не як сукупність ізольованих тренувальних вправ, а як організація освітнього процесу, в якій кожен елемент спрямований на формування здатності діяти рефлексивно в умовах реального шкільного середовища [396].

Особливої ваги набуває питання критеріїв і показників сформованості дитячої рефлексії як змістового ядра підготовки. Без чіткого розуміння того, що саме вважати проявом рефлексії молодшого школяра, неможливо здійснювати

її цілеспрямований розвиток. Теоретичний аналіз дозволяє окреслити такі показники, як здатність учня формулювати навчальну мету власними словами, пояснювати обраний спосіб дії, виявляти й аналізувати помилки, оцінювати результат із позиції відповідності поставленій меті, прогнозувати наступні кроки. Формування в майбутнього вчителя уміння працювати з такими показниками передбачає включення в освітній процес завдань із розроблення чек-листів, критеріїв, індикаторів спостереження, що наближує його діяльність до реальних умов шкільної практики [529; 245, с. 113].

Інтеграція рефлексії в структуру уроку в теоретичному вимірі розглядається як переосмислення самої дидактичної моделі. Урок постає не як лінійна послідовність етапів, а як динамічна система, в якій кожен елемент має рефлексивний потенціал. Мотиваційний етап передбачає актуалізацію особистісного смислу діяльності; етап опрацювання нового матеріалу – усвідомлення способу дії; закріплення – самоконтроль і корекцію; підсумок – узагальнення та перспективне планування. Такий підхід вимагає від майбутнього вчителя здатності бачити урок у цілісності, прогнозувати можливі труднощі учнів і передбачати відповідні рефлексивні інтервенції [226, с. 273; 64, с. 300].

У цьому контексті форми роботи, як-от педагогічні тренінги, мікровикладання, педагогічна практика з обов'язковим рефлексивним аналізом, набувають статусу не лише організаційних одиниць, а методологічних механізмів формування професійної дії. Методи педагогічного моделювання, ситуаційного аналізу, відеоаналізу та проектування авторських рефлексивних вправ забезпечують перехід від репродуктивного засвоєння методик до їх творчої трансформації. Такі засоби як відеозаписи уроків, шаблони рефлексивних блоків, картки запитань, чек-листи оцінювання, виконують функцію об'єктивації професійного досвіду, створюючи можливість його повторного аналізу та вдосконалення [138, с. 61].

Загалом, третя педагогічна умова у своїй теоретичній сутності репрезентує системний перехід до діяльнісного рівня готовності, де рефлексія виступає не лише предметом навчання, а способом організації професійної

діяльності майбутнього вчителя. Саме через практико-орієнтоване занурення у педагогічні ситуації формується здатність проектувати й реалізовувати розвиток рефлексії молодших школярів як невід'ємну складову сучасного уроку початкової школи.

Таким чином, можемо констатувати, що визначені педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів утворюють цілісну, внутрішньо взаємопов'язану систему, спрямовану на поетапне формування готовності як інтегративної особистісно-професійної якості. Ціннісно-мотиваційна орієнтація забезпечує аксіологічне підґрунтя підготовки, актуалізує усвідомлення рефлексії як педагогічної цінності та професійної місії вчителя. Створення рефлексивно насиченого освітньо-цифрового середовища інституціоналізує рефлексію як постійний компонент освітнього процесу, формує культуру цифрової професійної самоаналітики та аналітичного мислення. Практико-орієнтований характер підготовки забезпечує перехід від теоретичного розуміння феномена до його діяльнісного втілення у структурі уроку та реальній педагогічній взаємодії.

У своїй сукупності умови охоплюють мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та рефлексивно-поведінковий аспекти професійної готовності, створюючи замкнений педагогічний контур формування здатності майбутнього вчителя проектувати, реалізовувати й оцінювати процес розвитку рефлексії молодших школярів. Окреслена система педагогічних умов виступає концептуально-методичною основою подальшої організації формувального етапу педагогічного експерименту та забезпечує логічну цілісність моделі професійної підготовки в контексті сучасних вимог початкової освіти.

Висновки до четвертого розділу

У дисертації розроблено систему підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, як взаємопов'язану сукупність цільово-ціннісного, нормативно-організаційного,

змістово-теоретичного, операційно-методичного, практико-рефлексивного та результативного компонентів. *Цільово-ціннісний компонент* задає є стратегічно важливим для всієї системи підготовки: від гуманістичної й демократичної парадигми освіти до конкретної професійної позиції вчителя, який розуміє рефлексію як засіб розвитку суб'єктності молодшого школяра та як власну професійну норму. *Нормативно-організаційний компонент* системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів у сучасному українському освітньому просторі реалізується насамперед через архітектуру ОПП, які виступають інституційною формою конкретизації вимог державних стандартів. *Змістово-теоретичний компонент* системи становить структурне ядро професійного становлення майбутнього педагога, оскільки саме через зміст навчальних дисциплін відбувається інтелектуалізація педагогічного досвіду, формування професійного мислення та засвоєння концептуальних засад організації рефлексивної діяльності учнів. *Операційно-методичний компонент* системи становить той рівень професійної підготовки, на якому ціннісні орієнтири та змістові знання набувають форми конкретних педагогічних дій. *Практико-рефлексивний компонент* системи становить той інтегративний рівень, на якому відбувається перевірка й трансформація теоретичних знань та операційно-методичних умінь у реальну професійну здатність діяти. *Результативний компонент* системи є інтегративним виміром, у якому фіксується не лише засвоєння окремих знань чи оволодіння методичними прийомами, а сформованість цілісної професійної здатності системно, свідомо й ціннісно вмотивовано організовувати рефлексивну діяльність учнів.

Розроблено модель системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, котра виступає інструментом концептуальної інтеграції, оскільки забезпечує внутрішню єдність дослідження, пов'язуючи його методологічний рівень зі змістово-процесуальним та результативно-діагностичним рівнями. Загальна характеристика структурних елементів моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів передбачає цілісне бачення її як

педагогічної системи, в якій кожний компонент виконує визначену функцію, а їх взаємодія забезпечує керованість процесу формування професійної готовності. Механізм реалізації моделі ґрунтується на взаємодії її функціональних блоків. Методологічний блок задає концептуальні орієнтири та визначає наукову логіку побудови підготовки; принципи конкретизують нормативні засади організації процесу; педагогічні умови виступають організаційними механізмами впливу; змістово-технологічний компонент забезпечує практичну реалізацію через відповідні методи, форми й засоби навчання; діагностичний блок фіксує рівень сформованості готовності та забезпечує зворотний зв'язок. Взаємодія створює замкнений педагогічний контур: ціннісна орієнтація стимулює мотивацію, змістове наповнення формує знання, діяльнісні форми забезпечують практичні вміння, рефлексивні процедури сприяють самокорекції, а діагностика дозволяє оцінити динаміку змін і внести необхідні корективи.

Теоретично обґрунтовано *педагогічні умови* підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, котрі розглядаються як взаємопов'язана сукупність організаційних, змістових і технологічних детермінант, що створюють необхідний освітній контекст для трансформації теоретичних знань у внутрішньо прийняті професійні переконання та дієві педагогічні вміння. *Перша педагогічна умова* – ціннісно-мотиваційна орієнтація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на розвиток рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра, визначає аксіологічний вимір професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів та передбачає усвідомлення рефлексії як педагогічної цінності, що забезпечує становлення суб'єктності молодшого школяра, розвиток його здатності до осмислення власного досвіду, саморегуляції навчальної діяльності та формування відповідального ставлення до результатів власних дій. *Друга педагогічна умова* – створення рефлексивно насиченого освітньо-цифрового середовища професійної підготовки, котра постає як глибинна трансформація освітнього середовища, що змінює способи взаємодії, пізнання, оцінювання та професійної самоідентифікації педагога. *Третя*

педагогічна умова – практико-орієнтований характер професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, котра постає закономірним етапом переходу від ціннісно-мотиваційного та середовищного забезпечення підготовки до формування операційно-діяльній готності як інтегративного результату професійного становлення.

Таким чином, визначені педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів утворюють цілісну, внутрішньо взаємопов'язану систему, спрямовану на поетапне формування готності як інтегративної особистісно-професійної якості. Ціннісно-мотиваційна орієнтація забезпечує аксіологічне підґрунтя підготовки, актуалізує усвідомлення рефлексії як педагогічної цінності та професійної місії вчителя. Створення рефлексивно насиченого освітньо-цифрового середовища інституціоналізує рефлексію як постійний компонент освітнього процесу, формує культуру цифрової професійної самоаналітики та аналітичного мислення. Практико-орієнтований характер підготовки забезпечує перехід від теоретичного розуміння феномена до його діяльній втілення у структурі уроку та реальній педагогічній взаємодії.

Матеріали четвертого розділу представлені в працях автора [45; 119; 149; 151; 152; 155; 168; 172; 177; 186; 196; 199; 202; 207; 210; 214; 217; 220; 222; 230; 301; 432; 434; 435; 469; 484].

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

5.1. Методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії учнів початкової школи

Методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії учнів початкової школи постає логічним продовженням теоретичного обґрунтування педагогічних умов і водночас виступає механізмом їх практичної реалізації у системі професійної освіти. У межах нашого дослідження методичне забезпечення розглядається як цілісна сукупність змістових модулів, форм організації навчання, інтерактивних технологій, цифрових ресурсів, діагностичних процедур і практико-орієнтованих завдань, спрямованих на поетапне формування у майбутніх учителів здатності проектувати, організовувати й аналізувати рефлексивну діяльність молодших школярів. Його функціонування передбачає інтеграцію теоретичної підготовки, освітньо-цифрового середовища та педагогічної практики в єдину логіку професійного становлення, у межах якої розвиток рефлексії виступає як ціннісно прийнята й методично опрацьована складова педагогічної діяльності вчителя початкової школи.

Перша педагогічна умова – ціннісно-мотиваційна орієнтація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на розвиток рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра

Реалізація ціннісно-мотиваційної орієнтації професійної підготовки на розвиток рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра здійснювалася через цілеспрямоване впровадження таких форм організації освітнього процесу, що забезпечували не лише засвоєння теоретичних положень, а й внутрішнє прийняття студентами рефлексії як професійної цінності. Проблемні лекції з елементами дискусії були інтегровані, зокрема, у

викладання дисциплін «Теорія та методика навчання математичної освітньої галузі у початковій школі» та «Основи образотворчого мистецтва з методикою навчання», де зміст тем, пов'язаних з аналізом уроку, оцінюванням навчальних досягнень, розвитком творчості та критичного мислення, доповнювався проблемними запитаннями аксіологічного характеру [319; 307]. Так, під час лекції, присвяченої вимогам до уроку математики та аналізу його ефективності, студентам пропонувалася проблемна ситуація: «Чи може урок вважатися успішним, якщо учні продемонстрували правильні результати, але не здатні пояснити хід власних міркувань?» Дискусія розгорталася навколо співвідношення зовнішнього контролю і внутрішньої саморегуляції, що дозволяло переорієнтувати увагу майбутніх учителів з формального результату на процес осмислення навчальної діяльності дитиною. Аналогічно, у курсі образотворчого мистецтва, під час вивчення тем, пов'язаних з аналізом дитячих творчих робіт, проблематизувалося питання: «Чи достатньо оцінювати лише естетичну якість роботи, не враховуючи процес її створення та здатність дитини осмислити власний задум?», що сприяло формуванню у здобувачів розуміння рефлексії як невід'ємного компонента розвитку особистості, а не допоміжної педагогічної техніки.

Ціннісні семінари-рефлексії організовувалися як простір осмислення професійної позиції майбутнього вчителя у контексті компетентнісної моделі початкової освіти, зокрема вимог до формування мотивації та пізнавальної активності молодших школярів, що відображено у програмних результатах навчання. Семінарські заняття будувалися за логікою поєднання теоретичного аналізу нормативних документів з особистісною рефлексією студентів. Наприклад, після опрацювання положень щодо формувального оцінювання та розвитку критичного мислення, студенти письмово відповідали на запитання: «Яким чином моя майбутня педагогічна діяльність сприятиме формуванню в учнів здатності аналізувати власні помилки?» Подальше обговорення у малих групах дозволяло виявити домінуючі ціннісні орієнтації, порівняти їх із професійними стандартами та здійснити переосмислення власних установок. Особливістю таких семінарів було поєднання академічного аналізу з

персоналізованою позицією, що сприяло трансформації зовнішньої вимоги розвитку рефлексії у внутрішньо прийняту педагогічну місію [312].

Ціннісні семінари-рефлексії вибудовувалися як методично структурований простір поєднання теоретичного аналізу, нормативного осмислення та особистісного самоусвідомлення майбутнього вчителя. Їх проведення інтегрувалося, зокрема, у межах дисциплін «Теорія та методика навчання математичної освітньої галузі у початковій школі» та «Актуальні проблеми дошкільної педагогіки», де програмні результати навчання передбачають формування здатності планувати освітній процес, мотивувати учнів, розвивати їх критичне мислення та ціннісні орієнтації [330; 331].

Для прикладу під час семінару-рефлексії на тему «Рефлексія як умова формування навчальної автономії молодшого школяра» передбачалось три логічно взаємопов'язані блоки. У першому блоці студенти аналізували фрагменти Державного стандарту початкової освіти та програмні результати навчання дисципліни, які акцентують увагу на формуванні в учнів уміння вчитися, самоконтролю й самооцінювання. Їм пропонувалося завдання: визначити, які саме компетентності неможливо сформувати без розвитку рефлексії, і аргументувати свою позицію. Робота здійснювалася у малих групах із подальшою презентацією висновків.

Другий блок мав аксіологічний характер. Студентам пропонувалася педагогічна ситуація: учень виконав математичне завдання з помилкою, але самостійно її виявив і виправив; інший учень виконав завдання правильно, але не може пояснити хід міркувань. Група обговорювала питання: «Кого з учнів можна вважати більш успішним у контексті компетентнісного підходу?» Дискусія спрямовувалася на переосмислення традиційних уявлень про результативність навчання і на визнання цінності внутрішнього процесу осмислення.

Третій блок передбачав індивідуальну письмову рефлексію на тему «Якою мірою я готовий(-а) системно формувати в учнів уміння аналізувати власні дії?» Студенти мали не лише оцінити свій рівень готовності, а й визначити внутрішні бар'єри: страх втрати контролю, орієнтація на зовнішній

результат, недостатня впевненість у власній методичній компетентності. Подальше обговорення відбувалося у форматі добровільного обміну думками, що сприяло формуванню атмосфери професійної відкритості та довіри.

Ще одним прикладом слугує семінар-рефлексія, що реалізовувався в межах курсу, пов'язаного з педагогічними технологіями та інноваційною діяльністю, на тему «Дитиноцентризм і рефлексія: межі та можливості». Студентам пропонувалося проаналізувати різні освітні моделі (традиційна, інтерактивна, особистісно орієнтована) і визначити, в якій із них створюється найбільший потенціал для розвитку рефлексії. Після групової роботи кожен студент формулював особистісну позицію у формі завершення незакінченого речення: «Для мене розвиток рефлексії учнів означає...». Зібрані відповіді узагальнювалися викладачем, що дозволяло виявити домінуючі ціннісні орієнтації групи та здійснити їх науково-методичне осмислення.

Науково-практичні круглі столи організовувалися в межах дисциплін, що передбачають аналіз інноваційної педагогічної діяльності та інтерактивних технологій, і були спрямовані на обговорення проблеми розвитку рефлексії в умовах НУШ. Тематика круглих столів охоплювала питання: «Рефлексія як умова формування автономії молодшого школяра», «Ціннісні орієнтири сучасного вчителя в контексті дитиноцентризму», «Інтерактивні технології як інструмент розвитку метакогнітивних умінь». Студенти готували аналітичні виступи, у яких поєднували положення державних стандартів, результати сучасних досліджень і власні педагогічні спостереження під час практики. Обговорення носило характер наукового діалогу, що сприяло формуванню дослідницької позиції та усвідомленню рефлексії як ключового ресурсу професійного зростання [309; 314].

Науково-практичні круглі столи зазвичай організовувалися як інтегративна форма професійного діалогу, що поєднувала аналітичний, дослідницький і ціннісний виміри підготовки майбутнього вчителя. Їх проведення було інтегровано, зокрема, у межах дисциплін «Теорія та методика навчання математичної освітньої галузі у початковій школі» та «Актуальні проблеми дошкільної педагогіки», де програмні результати передбачають

формування здатності аналізувати освітні процеси, застосовувати інноваційні підходи та розвивати ціннісні орієнтації здобувачів освіти [319; 307].

Приклад науково-практичного круглого столу на тему «Рефлексія як інструмент формувального оцінювання в початковій школі» передбачав попередню підготовку студентами міні-досліджень. Кожна підгрупа отримувала завдання проаналізувати один із аспектів проблеми: нормативні засади формувального оцінювання; методичні прийоми організації учнівської рефлексії на уроці математики; роль самооцінювання у розвитку навчальної мотивації; ризики формалізації рефлексивних практик. Студенти працювали з текстами стандартів, методичних рекомендацій, а також із власними матеріалами педагогічної практики.

Під час круглого столу виступи студентів мали не лише інформативний, а й проблемний характер. Наприклад, одна з підгруп презентувала кейс: у конспекті уроку передбачено етап «рефлексія», однак він обмежується запитанням «Чи сподобався вам урок?», що стало підґрунтям для обговорення питання: «Чи можна вважати таку форму рефлексії педагогічно доцільною?» Дискусія розгорталася навколо глибини рефлексивних дій, співвідношення емоційної та когнітивної складових, необхідності переходу від поверхневих оцінок до усвідомлення способів діяльності.

Круглий стіл на тему «Ціннісні орієнтири сучасного вчителя у формуванні метакогнітивних умінь учнів» впровадився наступним чином: студенти готували аналітичні доповіді на основі програмних результатів навчання, де акцентується формування критичного мислення, мотивації до навчання та саморегуляції. У ході обговорення кожен учасник мав аргументувати власну позицію щодо того, чи готовий він змінити традиційну модель «пояснення–закріплення–контроль» на модель, що передбачає системне залучення учнів до аналізу власних дій. Дискусія завершувалася колективним формулюванням тез, які відображали узгоджене бачення ролі рефлексії в освітньому процесі.

Особливістю науково-практичних круглих столів було включення елемента самоаналізу: після завершення обговорення студенти письмово

відповідали на запитання «Що в моєму професійному мисленні змінилося сьогодні?» та «Які стереотипи щодо оцінювання та контролю я готовий(-а) переглянути?». Такий підхід дозволив нам перетворити академічну дискусію на інструмент внутрішньої трансформації професійної позиції, сприяючи формуванню стійкої мотивації до розвитку рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра.

Індивідуальні рефлексивні консультації були спрямовані на підтримку особистісного осмислення студентами власної мотивації та професійних цінностей. Вони проводилися після виконання творчих або проєктних завдань, зокрема розроблення конспектів уроків чи фрагментів занять, у яких передбачалося включення елементів учнівської рефлексії. Під час консультацій аналізувалися не лише методичні аспекти розробки, а й відповіді на запитання: «Яке місце в моєму педагогічному проєкті займає внутрішній голос дитини?», «Чи передбачено в моєму уроці час і простір для усвідомлення учнями власних досягнень?» Такий формат роботи дозволив нам виявити глибинні мотиви професійної діяльності, скоригувати поверхневі уявлення та сприяти формуванню стійкої орієнтації на розвиток рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра.

Індивідуальні рефлексивні консультації організовувалися як адресна форма методичного супроводу студента, спрямована на глибинне осмислення його професійної позиції та внутрішніх мотивів щодо розвитку рефлексії молодших школярів. На відміну від традиційних консультацій, що зосереджуються переважно на корекції змістових або структурних помилок у конспекті заняття, рефлексивна консультація мала аксіологічно орієнтований характер і передбачала аналіз ціннісних установок, які лежать в основі педагогічних рішень.

Наприклад, після виконання індивідуального завдання з дисципліни «Теорія та методика навчання математичної освітньої галузі у початковій школі» [319], яке полягало у розробленні фрагмента уроку з використанням прийомів формувального оцінювання, студент подавав на перевірку конспект, де був передбачений етап «рефлексія». Під час консультації викладач не

обмежувався аналізом методичної коректності формулювань, а ставив уточнювальні запитання: «Яку саме внутрішню дію має здійснити учень на цьому етапі?», «Чи передбачаєте Ви перехід від оцінки результату до аналізу способу дії?», «Чи є у Вашому уроці простір для помилки як ресурсу навчання?» Такі питання спрямовували студента до усвідомлення того, що формальне включення етапу рефлексії ще не гарантує її змістового наповнення.

У структурі індивідуальної консультації обов'язковим елементом була письмова мікрорефлексія студента за результатами зустрічі. Вона містила відповіді на запитання: «Що нового я усвідомив(-ла) про власний стиль педагогічної діяльності?», «Які внутрішні бар'єри заважають мені системно формувати рефлексію учнів?», «Які конкретні кроки я готовий(-а) зробити для зміни своєї професійної практики?» Аналіз цих відповідей дозволяв відстежувати динаміку внутрішньої професійної мотивації та переходу від декларативного прийняття ідеї розвитку рефлексії до її усвідомленого впровадження у педагогічну діяльність.

Реалізація ціннісно-мотиваційної орієнтації професійної підготовки через систему методів була спрямована на забезпечення переходу від інформативного засвоєння положень про рефлексію до їх особистісного прийняття й інтеріоризації у структурі професійної свідомості майбутнього вчителя. Ключовим у цьому контексті став метод ціннісного аналізу педагогічних ситуацій, який застосовувався під час вивчення дисциплін методичного циклу, зокрема у курсі «Теорія та методика навчання математичної освітньої галузі у початковій школі». Студентам було запропоновано конкретні кейси з педагогічної практики: наприклад, учитель швидко виправляє помилки учнів, не надаючи їм можливості самостійно проаналізувати хід власних міркувань. Завдання полягало не лише в оцінюванні ефективності такого підходу, а й у визначенні його аксіологічних підстав: які цінності лежать в основі поведінки педагога: орієнтація на швидкий результат чи на розвиток самостійності дитини. Студенти формулювали альтернативні педагогічні рішення, аргументуючи їх через призму формування рефлексивних умінь учнів, що сприяло усвідомленню ціннісної природи педагогічного вибору.

Метод морально-педагогічних дилем використовувався для загострення професійного вибору та актуалізації внутрішньої позиції студента. Наприклад, у межах дисциплін, пов'язаних із педагогічними технологіями та інноваційною діяльністю, пропонувалася дилема: «Чи доцільно витратити навчальний час на рефлексивне обговорення, якщо програма перевантажена змістом і необхідно встигнути пройти матеріал?» Студенти мали обґрунтувати свою позицію письмово, після чого відбувалося групове обговорення. У процесі аналізу виявлялися приховані установки, зокрема страх не встигнути виконати програму, орієнтація на зовнішній контроль, сумнів у здатності дітей до самостійного аналізу. Дилеми стимулювали зіставлення особистих переконань із гуманістичними принципами освіти та сприяли формуванню стійкішої мотивації до впровадження рефлексивних практик.

Метод рефлексивного щоденника застосовувався як інструмент систематичного самоаналізу професійного становлення. Студенти після кожного тематичного блоку або педагогічної практики відповідали на запитання: «Які педагогічні рішення я приймав(-ла) сьогодні і чим вони були зумовлені?», «Чи створював(-ла) я умови для усвідомлення учнями власних дій?», «Які труднощі виникли у мене під час організації рефлексії дітей?» Регулярність таких записів дозволяла відстежувати динаміку професійних установок, а їх аналіз під час консультацій поглиблював усвідомлення власної відповідальності за формування рефлексивної культури учнів.

Портфоліо професійного зростання виступало як інтегративний метод, що поєднував аналітичні матеріали, розробки уроків, фрагменти самооцінювання та відгуки викладачів. Особливий розділ портфоліо присвячувався формуванню рефлексії молодших школярів: студенти накопичували приклади власних методичних рішень, схеми організації учнівського самооцінювання, результати спостережень під час практики. Важливою складовою портфоліо був розділ «Моя професійна позиція», у якому студент формулював еволюцію власного ставлення до розвитку рефлексії як педагогічної цінності. Відтак, портфоліо виконувало не лише демонстраційну, а й глибоко рефлексивну функцію.

Практична реалізація портфоліо професійного зростання як методу формування ціннісно-мотиваційної орієнтації передбачала його структуроване впровадження в межах методичних дисциплін, зокрема «Теорія та методика навчання математичної освітньої галузі у початковій школі», де програмні результати орієнтують майбутнього вчителя на здатність планувати освітній процес, аналізувати його ефективність та застосовувати формувальне оцінювання [328].

Портфоліо мало не формальний, а концептуально організований характер і складалося з кількох взаємопов'язаних блоків. Наприклад, один із розділів мав назву «Рефлексія як стратегічний компонент мого уроку». У цьому блоці студент подавав розроблений конспект уроку математики (тема «Додавання і віднімання в межах 100») із детально прописаним етапом учнівської рефлексії. Однак головним було не саме включення цього етапу, а його аналітичне обґрунтування. Студент мав відповісти на запитання: «Яку внутрішню інтелектуальну дію має здійснити учень під час рефлексії?», «Чи спрямована вона на усвідомлення способу дії, чи лише на оцінювання результату?», «Які запитання я ставлю, щоб стимулювати метакогнітивну активність?»

До конспекту додавалася аналітична довідка, у якій студент обґрунтовував власні педагогічні рішення через призму компетентнісного підходу та розвитку навчальної саморегуляції. Наприклад, одна зі студенток зазначала, що замінила традиційне запитання «Чи все зрозуміло?» на систему відкритих запитань: «Який спосіб розв'язання був для мене найзручнішим і чому?», «У чому я помилився(-лася) і як це виправив(-ла)?», «Що я можу порадити однокласнику, який має труднощі?» Самоаналіз демонстрував перехід від декларативного використання терміна «рефлексія» до його методично усвідомленого застосування.

Інший обов'язковий елемент портфоліо – розділ «Динаміка моєї професійної позиції». Тут студент порівнював власне розуміння ролі рефлексії на початку семестру і після проходження педагогічної практики. Наприклад, на початку навчання рефлексія визначалася як «коротке підбиття підсумків уроку», тоді як у підсумковому есе студент формулював її як «умову

формування відповідальності дитини за власний навчальний поступ». Таке зіставлення фіксувало внутрішню еволюцію ціннісних орієнтацій.

Окремий підрозділ портфоліо містив результати самооцінювання за критеріями: «готовність створювати ситуації аналізу помилки», «здатність організувати учнівський діалог», «готовність делегувати частину відповідальності за результат навчання дитині». Студенти виставляли бали за шкалою, аргументували їх прикладами з практики та визначали зони професійного зростання. Під час індивідуальної консультації ці матеріали аналізувалися, що дозволяло поєднати самооцінювання з професійним зворотним зв'язком.

Метод «педагогічного есе» застосовувався як засіб індивідуалізації осмислення проблеми. Теми есе мали аксіологічний характер: «Чому розвиток рефлексії є показником гуманістичної спрямованості навчання?», «Роль помилки в становленні рефлексивної особистості молодшого школяра», «Мій майбутній урок як простір внутрішнього діалогу дитини». Структура есе передбачала поєднання теоретичних положень із особистісним досвідом і професійними намірами. Аналіз написаних робіт демонстрував поступовий перехід від формального відтворення теоретичних тез до глибшого, особистісно забарвленого розуміння значущості рефлексії.

Метод реалізовувався як інструмент індивідуалізованого аксіологічного осмислення майбутнім учителем ролі рефлексії в розвитку особистості молодшого школяра. Написання есе інтегрувалося, зокрема, у межах дисциплін методичного циклу, де програмні результати навчання передбачають здатність аналізувати освітній процес, формувати мотивацію та розвивати критичне мислення учнів. Завдання не зводилося до теоретичного викладу матеріалу; воно передбачало поєднання наукових положень із особистісною професійною позицією.

Аналіз есе здійснювався не лише з позиції логіки викладу чи коректності термінології, а передусім через виявлення глибини професійного самоусвідомлення. Оцінювалися такі критерії: наявність особистісної позиції, здатність співвіднести теорію з практичним досвідом, готовність до перегляду

власних стереотипів. У динаміці написання кількох есе протягом семестру простежувалася еволюція: від формального повторення визначень рефлексії до її усвідомлення як ціннісного ядра педагогічної діяльності.

Таким чином, застосування зазначених методів у комплексі забезпечувало створення ситуацій морального й професійного вибору, стимулювало внутрішній діалог студента із власними переконаннями, сприяло формуванню стійкої мотивації до розвитку рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра та заклало підґрунтя для подальшої методичної конкретизації цієї діяльності у практичній площині.

Реалізація першої педагогічної умови через систему засобів була спрямована на створення такого освітнього простору, у якому процес формування ціннісно-мотиваційної орієнтації набував системного, технологічно підтриманого характеру. Цифрові інструменти не розглядалися як технічне доповнення до традиційних форм роботи, а виступали засобом фіксації, аналізу та усвідомлення внутрішньої професійної динаміки майбутнього вчителя.

Електронні рефлексивні щоденники впроваджувалися на платформі Google Docs та в LMS ЗВО та мали структуровану форму. Кожен студент отримував індивідуальний шаблон із трьома постійними рубриками: «Професійне відкриття тижня», «Ситуація педагогічного вибору», «Моя готовність формувати рефлексію учнів». Наприклад, після заняття з методики математики студенти занотували: «Я зрозумів(-ла), що часто прагну одразу пояснити правильний алгоритм, не даючи дитині часу на самостійне осмислення помилки». У другій рубриці вони описували конкретну ситуацію з педагогічної практики, а в третій оцінювали власну готовність змінити підхід за п'ятибальною шкалою з аргументацією.

Відеореєстри уроків використовувалися як засіб аксіологічного аналізу педагогічної діяльності. Студентам демонструвалися фрагменти реальних уроків (зокрема з елементами формувального оцінювання або інтерактивних технологій, що відповідає змісту програм методичних дисциплін), після чого пропонувалося завдання: визначити, чи створює вчитель умови для розвитку

рефлексії, чи лише формально включає відповідний етап. Наприклад, у відео учитель ставив запитання «Що нового ви дізналися?», але не організував подальшого обговорення способів діяльності. Студенти аналізували, які альтернативні формулювання запитань могли б поглибити метакогнітивну активність дітей, і формулювали власні рекомендації. Такий аналіз дозволяв побачити розрив між декларованою й реальною рефлексивною практикою та стимулював критичне осмислення власних майбутніх дій.

Цифрові опитування для самооцінювання мотивації проводилися на початку та наприкінці семестру з використанням Google Forms. Анкета містила твердження типу: «Я вважаю розвиток рефлексії другорядним завданням порівняно з опануванням змісту навчального матеріалу»; «Я готовий(-а) витратити частину навчального часу на організацію учнівського самоаналізу»; «Я відчуваю впевненість у здатності формувати метакогнітивні уміння дітей». Студенти оцінювали ступінь згоди за шкалою Лайкерта та надавали короткі пояснення. Порівняння результатів дозволяло виявити динаміку зміни установок, а узагальнений аналіз обговорювався під час групових зустрічей без персоналізації даних, що створювало атмосферу відкритості та демонструвало, що професійне зростання є процесом, який потребує часу й усвідомлення.

У сукупності зазначені засоби забезпечували фіксацію та візуалізацію процесу становлення професійної мотивації. Вони дозволяли перевести внутрішній процес переосмислення у форму, доступну для аналізу й діалогу, та сприяли поступовому формуванню стійкої орієнтації майбутнього вчителя на розвиток рефлексії як стратегічної цінності його професійної діяльності.

Друга педагогічна умова – створення рефлексивно насиченого освітньо-цифрового середовища професійної підготовки.

Практична реалізація створення рефлексивно насиченого освітньо-цифрового середовища була інтегрована у структуру дисциплін професійного циклу, зокрема «Методика формування ключових та предметних компетентностей молодших школярів», «Методика навчання математики» та «Інноваційні технології в освіті» [312; 311; 310], що дозволило органічно

поєднати змістово-предметну підготовку з цифровими механізмами професійної рефлексії.

Реалізація змішаного навчання ґрунтувалася на поєднанні аудиторної роботи з системною діяльністю в LMS. Наприклад, під час вивчення теми «Методика формування в учнів ключової компетентності вміння вчитися» (кредит 2 дисципліни) студенти виконували попереднє онлайн-завдання: аналізували відеофрагмент уроку з позиції наявності метакогнітивних прийомів. У Classroom розміщувалась інструкція з аналітичною схемою: «Визначте, які дії вчителя стимулюють самоконтроль учнів», «Чи були присутні етапи постановки мети?», «Які інструменти формувального оцінювання використано?». Після аудиторного обговорення студенти поверталися до онлайн-платформи і здійснювали повторну рефлексію, співвідносячи первинні судження з новими теоретичними знаннями. Таким чином цифровий компонент не був додатком, а ставав простором відтермінованої професійної рефлексії.

Онлайн-форуми рефлексії після занять впроваджувалися системно після практичних занять із методик. Наприклад, після теми «Методика навчання розв'язування сюжетних задач» студенти отримували на платформі форум-завдання з трьома блоками: «Що було для мене професійно новим?», «Які труднощі я відчув під час моделювання пояснення задачі?», «Як я змінив(ла) би свою стратегію навчання учнів?». Обов'язковою умовою була участь у взаємному коментуванні не менше ніж двох дописів колег. Це забезпечувало не лише індивідуальну, а й колективну цифрову рефлексію, формуючи культуру професійного діалогу.

Цифрові дебрифінги після педагогічних практик реалізовувалися як структуровані онлайн-зустрічі (Zoom та Meet) з подальшим аналітичним фіксуванням результатів у LMS. Після проходження навчальної практики (згідно з робочою програмою практики) студенти заповнювали цифровий шаблон дебрифінгу: «Мій найбільш вдалий педагогічний момент», «Ситуація, що потребувала негайного рішення», «Як я підтримував(ла) рефлексію учнів на уроці?», «Які інструменти формувального оцінювання я використав(ла)?». Під

час онлайн-зустрічі відбувалося колективне осмислення типових труднощів, а записи обговорень зберігалися в електронному середовищі як база професійних кейсів для наступних курсів.

Майстер-класи з цифрових інструментів формувального оцінювання проводилися в межах дисципліни «Інноваційні технології в освіті», де окремий кредит присвячено дистанційним і медіатехнологіям. Студенти не лише знайомилися з теоретичними аспектами цифровізації, а й моделювали власні інструменти оцінювання: створювали Google Forms для швидкої діагностики розуміння теми, розробляли електронні рубрики оцінювання для математичних задач, формували інтерактивні дошки Padlet для рефлексії учнів наприкінці уроку. Наприклад, під час майстер-класу «Формувальне оцінювання на уроці математики» студенти створювали цифрову аналітичну карту, де передбачали питання для самоперевірки учнів та автоматичний зворотний зв'язок.

Реалізація другої педагогічної умови на рівні методів була спрямована на алгоритмізацію та структурування рефлексивної діяльності студентів у цифровому освітньому середовищі. Ключовим став метод структурованої рефлексії за моделлю «What? So what? Now what?» (Що? Ну і що? Що тепер?), який системно застосовувався після виконання практичних завдань і під час педагогічної практики. Наприклад, після проведення фрагмента уроку математики (відповідно до змісту дисципліни) [310] студент у LMS заповнював онлайн-форму з трьома блоками. У першому блоці («What?») описував фактичний перебіг заняття: які методи використано, як реагували учні, які цифрові інструменти застосовано. У другому («So what?») аналізував педагогічне значення ситуації: чи було забезпечено умови для рефлексії учнів, чи вдалося реалізувати формувальне оцінювання, які помилки виявлено. У третьому («Now what?») формулював конкретні кроки вдосконалення: зміну формулювання запитань, перерозподіл часу, інтеграцію інтерактивної дошки для самоперевірки. Така структура дозволяла перевести інтуїтивне самооцінювання у системний професійний аналіз.

Метод peer-feedback (відгук колег) у цифрових середовищах реалізовувався через взаємооцінювання студентських розробок у Google

Classroom. Після завантаження конспекту уроку чи цифрового інструмента формувального оцінювання кожен студент отримував завдання проаналізувати роботу колеги за визначеними критеріями: наявність етапу учнівської рефлексії, чіткість формулювання метакогнітивних запитань, використання цифрових засобів зворотного зв'язку. Коментарі мали бути конструктивними й містити як позитивні аспекти, так і рекомендації щодо вдосконалення. Наприклад, один студент зазначав: «Запропоновані запитання стимулюють емоційну оцінку уроку, але не спрямовують на аналіз способу дії; рекомендую додати питання типу «Який алгоритм був для мене найбільш ефективним і чому?»». Така взаємодія формувала культуру професійної критики й одночасно розширювала спектр методичних рішень.

Практична реалізація методу peer-feedback у цифровому середовищі здійснювалася в межах дисциплін методичного циклу, зокрема під час опрацювання теми з моделювання уроку математики у 3 класі та розроблення інтерактивних освітніх середовищ. Студенти завантажували в Google Classroom конспект уроку з обов'язковим включенням етапу учнівської рефлексії та цифрового інструмента формувального оцінювання (наприклад, Google Form для самооцінювання учнів).

Для взаємооцінювання була розроблена електронна рубрика з чотирма критеріями: 1) чіткість формулювання метакогнітивних запитань; 2) логіка переходу від результату до способу діяльності; 3) використання цифрового зворотного зв'язку; 4) відповідність віковим особливостям молодших школярів. Кожен критерій мав три рівні з описовими дескрипторами. Студент-експерт повинен був не лише виставити рівень, а й залишити розгорнутий коментар.

Наприклад, один із студентів подав фрагмент уроку з етапом рефлексії, де було запитання: «Чи було вам сьогодні легко працювати?» У коментарі колега зазначив: «Запитання стимулює емоційне оцінювання, але не допомагає учням усвідомити спосіб розв'язання. Рекомендую додати запитання типу: «Який алгоритм я обрав(-ла) для розв'язання задачі і чому?» або «Де я припустився(-лася) помилки і як її виправив(-ла)?»». Також було звернуто увагу, що цифрова

форма самооцінювання містила лише варіанти «зрозумів/не зрозумів», без відкритих відповідей, що обмежує глибину рефлексії.

Після отримання зворотного зв'язку автор роботи мав внести корективи й у спеціальному полі «Рефлексія на отриманий feedback» відповісти на три запитання: «Які рекомендації я прийняв(-ла)?», «Що було для мене несподіваним?», «Як це змінить мій наступний урок?». Таким чином реє- feedback не завершувався на рівні оцінювання, а ставав двоетапним процесом: взаємна експертиза як внутрішнє переосмислення.

У результаті такої організації студенти поступово переходили від формального коментування («робота хороша») до аналітичного, критично аргументованого професійного діалогу. Водночас вони набували досвіду прийняття конструктивної критики в цифровому середовищі, що формувало культуру професійної взаємодії та готувало до майбутньої співпраці з колегами в освітніх спільнотах.

Цифрове портфоліо функціонувало як динамічна електронна платформа (Google Sites), де студент мав змогу систематично накопичував власні освітні продукти: конспекти уроків, записи цифрових дебрифінгів, результати самооцінювання, аналітичні висновки з форумів. Особливий розділ портфоліо присвячувався «Доказам рефлексивного зростання»: тут розміщувалися порівняльні таблиці «Моя професійна позиція на початку семестру, після практики», скріншоти аналітичних панелей прогресу, витяги з коментарів викладача та колег. Наприклад, студент демонстрував, що на початку семестру вважав цифрові інструменти формування оцінювання другорядними, а після проходження майстер-класу з їх використання включив їх як обов'язковий компонент кожного уроку.

Метод самооцінювання за критеріальними шкалами впроваджувався через електронні рубрики оцінювання. Для кожного практичного завдання створювалася шкала з чіткими дескрипторами рівнів: «рефлексія формальна (наявність етапу без змістового аналізу)», «рефлексія частково структурована (наявність запитань до способу дії)», «рефлексія системна (організація аналізу стратегії, помилки, перспектив удосконалення)». Студент перед поданням

роботи мав самостійно визначити рівень відповідності власного продукту цим критеріям і коротко обґрунтувати вибір. Порівняння самооцінки з оцінкою викладача ставало підставою для подальшого обговорення та корекції професійного бачення.

Практична реалізація самооцінювання за критеріальними шкалами здійснювалася під час розроблення студентами фрагментів уроків із включенням елементів учнівської рефлексії у межах дисциплін методичного циклу, зокрема «Теорія та методика навчання математичної освітньої галузі» та «Методика формування ключових та предметних компетентностей молодших школярів» [312; 311]. Перед поданням роботи студент мав здійснити обов'язкову самодіагностику відповідно до електронної рубрики, розміщеної в LMS.

Критеріальна шкала містила чотири показники, кожен із трирівневими дескрипторами:

Перший критерій «Глибина організації учнівської рефлексії».

Рівень 1 (формальний): наявний завершальний етап із загальним запитанням типу «Чи сподобався вам урок?».

Рівень 2 (частково структурований): передбачені запитання до процесу діяльності («Що було складним?»), але без аналізу способу дії.

Рівень 3 (системний): організовано аналіз стратегії, помилки, альтернативних способів, передбачено самооцінювання.

Другий критерій «Інтеграція цифрового інструмента формувального оцінювання».

Рівень 1: використання цифрового тесту лише для перевірки результату.

Рівень 2: цифровий інструмент забезпечує зворотний зв'язок, але без інтерпретації даних.

Рівень 3: передбачено аналіз результатів учнями та корекцію подальших дій.

Третій критерій «Метакогнітивна спрямованість запитань».

Рівень 1: запитання спрямовані на факт виконання.

Рівень 2: частково стимулюється аналіз процесу.

Рівень 3: запитання орієнтовані на усвідомлення способу мислення та планування подальших кроків.

Четвертий критерій «Відповідність віковим особливостям молодших школярів».

Рівень 1: формулювання абстрактні, складні для розуміння.

Рівень 2: частково адаптовані.

Рівень 3: чіткі, конкретні, підтримані прикладами або візуальними підказками.

Після заповнення шкали студент мав не просто виставити рівні, а й аргументувати кожен вибір у спеціальному полі «Пояснення самооцінки». Наприклад, одна студентка зазначила, що оцінила себе на другому рівні за першим критерієм, оскільки передбачила запитання «Що було найскладнішим?», але не включила елемент аналізу помилки. У полі «План удосконалення» вона прописала: «Додати до уроку блок “Помилка як підказка” з прикладами типових хиб і їх обговоренням».

Після цього можна було порівнювати самооцінку з експертною оцінкою та залишити коментар щодо адекватності самодіагностики. Особливо цінними вважалися випадки, коли студент самостійно фіксував недоліки, які співпадали з зауваженнями викладача, що свідчило про розвиток професійної рефлексивної зрілості.

Загалом, самооцінювання за критеріальними шкалами виступало не механізмом контролю, а інструментом формування аналітичного мислення, здатності співвідносити власні педагогічні рішення з визначеними стандартами та проектувати шляхи професійного вдосконалення у цифровому освітньому середовищі.

Таким чином, методичний інструментарій забезпечував не спорадичну, а регулярну й структуровану цифрову рефлексію, що дозволяла майбутньому вчителю поступово формувати навички професійного самоаналізу, обґрунтованого прийняття педагогічних рішень і проектування розвитку рефлексії учнів початкової школи в умовах цифровізованого освітнього процесу.

Реалізація другої педагогічної умови на рівні засобів передбачала системне впровадження цифрової інфраструктури, яка забезпечувала сталість, прозорість і аналітичність рефлексивних процесів у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Використання LMS виконувало не лише організаційну функцію розміщення матеріалів, а виступало ядром рефлексивно насиченого освітнього середовища. Наприклад, у Google Classroom для дисципліни методичного циклу створювався окремий модуль «Професійна рефлексія», де після кожного тематичного блоку відкривався структурований форум із фіксованими аналітичними питаннями. Система зберігала історію відповідей, що дозволяло студенту відстежувати еволюцію власних професійних суджень протягом семестру. У Moodle додатково використовувався інструмент «Журнал», який забезпечував конфіденційний діалог студента з викладачем щодо індивідуальних професійних труднощів.

Інтерактивні дошки Padlet та Miro застосовувалися як візуально-аналітичні простори колективної цифрової рефлексії. Наприклад, після моделювання фрагмента уроку студенти розміщували на спільній дошці короткі повідомлення у трьох колонках: «Ефективні рішення», «Потенційні ризики», «Ідеї для вдосконалення». Візуалізація множинності поглядів дозволяла побачити різноманіття педагогічних стратегій та стимулювала порівняльний аналіз. У Miro додатково використовувалися карти причинно-наслідкових зв'язків, де студенти схематично відображали, як певне запитання вчителя може вплинути на глибину учнівської рефлексії.

Google Forms застосовувався для самодіагностики професійної мотивації та готовності до використання цифрових інструментів формувального оцінювання. Наприклад, на початку семестру студенти проходили анкетування з твердженнями типу: «Я системно використовую цифрові інструменти для отримання зворотного зв'язку», «Я аналізую статистику виконання завдань для корекції власної стратегії навчання». Після завершення навчального модуля опитування повторювалося, а результати порівнювалися у вигляді діаграм. Така візуалізація змін дозволяла студентам об'єктивувати власний професійний поступ.

Електронні рубрики оцінювання інтегрувалися безпосередньо в LMS. Кожне практичне завдання супроводжувалося прикріпленою рубрикою з дескрипторами рівнів виконання. Особливістю було те, що студент бачив критерії ще до початку роботи, що сприяло усвідомленому плануванню діяльності. Після виставлення оцінки система автоматично генерувала зведений звіт із зазначенням сильних і слабких сторін, який студент аналізував у власному цифровому щоденнику.

Аналітичні панелі прогресу використовувалися як інструмент learning analytics. У Moodle студенти мали доступ до статистики активності: кількість входів у курс, своєчасність виконання завдань, середній бал за тестування. Під час індивідуальних консультацій ці дані аналізувалися у співвіднесенні з суб'єктивною самооцінкою. Наприклад, студент, який вважав себе активним учасником курсу, міг побачити, що його участь у форумах була мінімальною, що ставало підставою для корекції поведінкової стратегії.

Таким чином, цифрові засоби забезпечували об'єктивізацію рефлексивної діяльності, перетворюючи її на системний, зафіксований і аналітично підтриманий процес. Вони створювали умови для поєднання суб'єктивного професійного досвіду з емпіричними даними освітньої активності, формуючи в майбутнього вчителя навички цифрової професійної рефлексії, необхідні для подальшого проектування розвитку рефлексії учнів початкової школи.

Третя педагогічна умова – практико-орієнтований характер професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

Практична реалізація третьої педагогічної умови розпочиналася з педагогічних тренінгів, спрямованих на формування здатності майбутнього вчителя інтегрувати рефлексію в реальний освітній процес. Наприклад, у межах дисципліни, пов'язаної з методикою організації освітнього процесу, проводився тренінг «Рефлексія як структурний компонент уроку НУШ» [372]. Студенти працювали в малих групах, отримуючи завдання трансформувати традиційний план-конспект уроку (без рефлексивного блоку) у варіант із вбудованими рефлексивними мікроетапами: на етапі мотивації – формулювання учнями

власної навчальної мети; під час закріплення, а саме: самооцінювання способу дії; наприкінці, прогнозування подальших кроків. Кожна група презентувала модель, аргументуючи доцільність конкретних рефлексивних інтервенцій з урахуванням вікових особливостей молодших школярів.

Моделювання фрагментів уроків здійснювалося як обов'язковий компонент підготовки до педагогічної практики. Студентам пропонувалося розробити 10-хвилинний фрагмент уроку математичної або природничої освітньої галузі з обов'язковим включенням рефлексивної вправи. Наприклад, під час моделювання фрагмента уроку математики на тему «Додавання двоцифрових чисел» студент мав передбачити запитання типу: «Який спосіб додавання ти обрав і чому?», «Де ти припустився труднощів?», «Що допомогло тобі виправити помилку?». Після демонстрації фрагмента відбувався колективний аналіз відповідності рефлексивних запитань поставленій меті уроку та віковим можливостям учнів.

Моделювання фрагментів уроків здійснювалося як цілеспрямована професійна проба, спрямована на формування здатності інтегрувати розвиток рефлексії молодших школярів у конкретний предметний зміст. Наприклад, у межах підготовки до навчальної педагогічної (методичної) практики III курсу, де передбачено проведення пробних уроків та їх аналіз, студентам було запропоновано змоделювати 12–15-хвилинний фрагмент уроку з математики на тему «Письмове додавання трицифрових чисел» [340].

Завдання передбачало обов'язкове включення трьох рефлексивних мікроетапів:

1. рефлексія цілі (на початку фрагмента);
2. рефлексія способу дії (у процесі виконання завдання);
3. рефлексія результату (на завершальному етапі).

Один зі студентів побудував фрагмент таким чином. Після актуалізації знань він запропонував учням сформулювати власну мету заняття, використовуючи початок фрази: «Сьогодні я навчуся...». Діти (роль яких виконували однокласники) озвучували очікування, а вчитель узагальнював їх у спільну мету, записану на дошці. У процесі розв'язування прикладів студент

цілеспрямовано зупинявся на типових помилках і ставив запитання: «Який крок був для тебе найскладнішим?», «Чому ти переніс одиницю саме в цьому місці?», «Чи можна було виконати обчислення іншим способом?». Таким чином організовувалася рефлексія способу дії, а не лише перевірка правильності відповіді.

На завершальному етапі студент застосував вправу «Світлофор мислення»: учні піднімали картки зеленого, жовтого або червоного кольору залежно від того, наскільки впевнено вони почуваються в новому способі обчислення. Після цього він ставив уточнювальні запитання: «Що допомогло тобі обрати зелений колір?», «Що потрібно, щоб жовтий став зеленим?». А відтак це забезпечувало перспективну рефлексію, тобто орієнтацію на подальше вдосконалення.

Після демонстрації фрагмента відбувався колективний аналіз за визначеними критеріями: чи були рефлексивні запитання спрямовані на усвідомлення способу дії; чи відповідали вони віковим можливостям; чи логічно інтегрувалися у структуру уроку; чи не підмінювали рефлексію формальним опитуванням. Студент також здійснював самоаналіз, відповідаючи на запитання: «На якому етапі учнівська рефлексія була найактивнішою?», «Що я змінив би у формулюванні запитань?», «Чи вдалося мені створити атмосферу безпечного висловлювання?».

Мікрвикладання виступало формою професійної проби, максимально наближеної до реальної діяльності. Студент проводив короткий урок для однокласників, які виконували роль учнів початкової школи. Особлива увага приділялася тому, чи здатен майбутній учитель гнучко реагувати на відповіді «учнів», чи підтримує їхню спробу осмислення власних дій, чи не підмінює рефлексію формальним підбиттям підсумків. Після мікрвикладання студент здійснював самоаналіз, орієнтуючись на критерії гностичної, конструктивної та організаторської функцій педагогічної діяльності, які визначені в програмі практики [341].

Мікрвикладання реалізовувалося як форма контрольованої професійної проби, максимально наближеної до умов реального уроку, але в безпечному

навчальному середовищі. Наприклад, у межах підготовки до виробничої педагогічної практики III курсу, де передбачено проведення пробних уроків і їх самоаналіз, студентам пропонувалося провести 15-хвилинний міні-урок для групи однокурсників, які виконували роль учнів 3 класу.

Один із прикладів стосувався мікрОВикладання з теми «Властивості води» (інтегрований курс «Я досліджую світ»). Студентка будувала фрагмент заняття так, щоб рефлексія була не лише завершальним етапом, а органічною частиною діяльності. Після демонстрації досліду з випаровуванням води вона запропонувала «учням» пояснити власними словами, що відбулося, використовуючи формулу: «Я помітив(-ла)...», «Я думаю, що це сталося тому, що...». Далі поставила запитання метакогнітивного характеру: «Як ти здогадався(-лася), що вода випаровується?», «Що саме допомогло тобі зробити висновок?».

Під час виконання практичного завдання (опис результатів досліду) студентка навмисно створила ситуацію труднощі, запропонувавши неоднозначне запитання. Коли частина «учнів» дала різні відповіді, вона організувала коротке обговорення: «Чому у нас різні пояснення?», «Як можна перевірити, хто має рацію?». Така ситуація стимулювала рефлексію способу міркування, а не лише фіксацію правильності.

Після завершення мікроуроку студентка провела рефлексивний блок «Три кроки вперед», де кожен «учень» мав відповісти:

1. Що нового я сьогодні зрозумів(-ла)?
2. Що було для мене складним?
3. Яке запитання в мене залишилося?

Після мікрОВикладання відбувався багаторівневий аналіз. Спочатку студентка здійснювала самооцінювання за чек-листом: чи були запитання спрямовані на усвідомлення способу дії; чи підтримувала вона ініціативу «учнів»; чи створила безпечну атмосферу для помилки. Далі одногрупники надавали зворотний зв'язок, звертаючи увагу, зокрема, на формулювання запитань та логіку переходу від досліду до узагальнення. Викладач узагальнював результати, співвідносячи їх із вимогами до гностичної та

конструктивної функції педагогічної діяльності, визначених у програмі практики.

Таким чином, мікрвикладання виступало інструментом поєднання проектування, реалізації й рефлексивного аналізу педагогічної дії. Воно дозволяло майбутньому вчителю усвідомити власний стиль організації дитячої рефлексії, виявити типові труднощі (формальність запитань, надмірне підказування, обмеження часу) та скоригувати професійну поведінку ще до виходу в реальний клас.

Педагогічна практика з обов'язковим рефлексивним аналізом становила ключовий етап реалізації третьої умови. Згідно зі структурою практики, студенти проводили пробні уроки та здійснювали їх самоаналіз. У контексті розвитку рефлексії молодших школярів самоаналіз обов'язково містив відповіді на запитання: чи було забезпечено усвідомлення учнями мети діяльності; чи організовано ситуацію аналізу помилки; чи здійснено перспективну рефлексію; як учні реагували на рефлексивні запитання; які труднощі виникли в організації дитячого самоаналізу. Таким чином, практика перетворювалася не лише на перевірку методичних умінь, а на простір формування здатності системно організовувати розвиток рефлексії учнів [341; 242]

Педагогічна практика виступала центральною формою реалізації третьої педагогічної умови, оскільки саме в умовах реального освітнього середовища перевіряється здатність майбутнього вчителя організовувати розвиток рефлексії молодших школярів не декларативно, а діяльнісно. Відповідно до програм навчальної та виробничої педагогічної практики (II–III курс), студенти проводили пробні уроки, здійснювали їх самоаналіз і брали участь у колективному обговоренні. У контексті нашого дослідження особливий акцент було зроблено на обов'язковому включенні рефлексивного компонента в кожен проведений урок і його подальшому аналізі.

Наприклад, під час виробничої педагогічної практики студентка проводила урок української мови у 2 класі на тему «Будова слова. Корінь». На етапі мотивації вона запропонувала дітям сформулювати очікування за допомогою фрази «Сьогодні я хочу зрозуміти...». У процесі виконання вправ із

добору спільнокореневих слів учителька організувала короткі зупинки для рефлексії способу дії: «Як ти визначив(-ла), де корінь?», «Яке правило допомогло тобі?», «Чи був інший спосіб перевірити?». У завершальній частині уроку застосувала вправу «Моя сходинка розуміння»: діти мали обрати один із трьох варіантів: «Я можу пояснити іншому», «Мені потрібна ще допомога», «Я хочу спробувати ще приклади» та коротко обґрунтувати свій вибір.

Після уроку студентка здійснила письмовий самоаналіз, у якому окремим блоком було виділено аналіз організації дитячої рефлексії: чи всі учні були залучені до висловлення; які запитання викликали найбільшу активність; чи виникли труднощі з формулюванням власних міркувань; які прийоми варто змінити або доповнити.

Під час обговорення з методистом і керівником практики увага зверталася не лише на методичну правильність подання матеріалу, а й на глибину рефлексивних відповідей дітей. Було зафіксовано, що частина учнів схильна давати короткі формальні відповіді («Було цікаво»), що спонукало студентку переглянути формулювання запитань і додати уточнювальні репліки («Що саме було цікавим?», «Чому ти так вважаєш?»).

В іншому випадку під час навчальної (психолого-педагогічної) практики II курсу студент спостерігав урок учителя-наставника та аналізував, як організовано рефлексію учнів. У щоденнику практики він зафіксував, що рефлексивний етап обмежився коротким опитуванням «Чи все зрозуміло?». На основі цього студент запропонував альтернативну модель завершального блоку з використанням карток «Я навчився...», «Я здивувався...», «Я хочу дізнатися більше про...».

Педагогічна практика виконувала функцію інтегративного майданчика, де поєднувалися проектування уроку, його реалізація, самоаналіз і зовнішня експертиза. Саме в реальних умовах класу майбутній учитель отримував досвід організації рефлексії молодших школярів, стикався з типовими труднощами (пасивність дітей, брак часу, складність формулювання запитань) і вчився коригувати власну педагогічну діяльність, що забезпечувало перехід від

теоретичного засвоєння методик до їх свідомого й професійно відповідального застосування у шкільній практиці.

Кейс-метод застосовувався для аналізу типових педагогічних ситуацій. Наприклад, студентам пропонувався кейс: «Після виконання творчого завдання більшість учнів не може пояснити, як вони досягли результату». Завдання полягало у визначенні причин відсутності рефлексії та розробленні комплексу педагогічних дій для її стимулювання. Інший кейс стосувався ситуації, коли дитина демонструє завищену самооцінку результату. Студенти мали запропонувати коректні рефлексивні запитання та критерії оцінювання, що сприяли б формуванню адекватної самооцінки без порушення психологічного комфорту.

Кейс-метод у реалізації третьої педагогічної умови застосовувався як інструмент моделювання складних педагогічних ситуацій, пов'язаних із розвитком рефлексії молодших школярів, та формування здатності майбутнього вчителя приймати обґрунтовані професійні рішення. Наприклад, у межах дисципліни, пов'язаної із ситуативним аналізом педагогічної діяльності (див. програму курсу) [337], студентам було запропоновано кейс під назвою «Чому діти не можуть пояснити, як вони розв'язали задачу?». Загалом, кейс-метод забезпечував моделювання реальних педагогічних дилем і формував здатність аналізувати причинно-наслідкові зв'язки між організацією уроку та рівнем дитячої рефлексії. Він сприяв переходу від відтворення готових алгоритмів до самостійного проектування педагогічних рішень, що є ключовою ознакою операційно-діяльнісної готовності майбутнього вчителя.

Таким чином, форми роботи були вибудовані за принципом наростання складності: від тренінгового опрацювання окремих прийомів до моделювання фрагментів уроків, мікровикладання і повноцінної педагогічної практики. Усі вони забезпечували поступовий перехід від теоретичного осмислення рефлексії до її реального педагогічного впровадження, формуючи операційно-діяльнісну готовність майбутнього вчителя початкової школи.

Практична реалізація третьої педагогічної умови передбачала системне використання методів, які забезпечували перехід від зовнішнього відтворення

методик до внутрішнього усвідомлення логіки розвитку дитячої рефлексії. Кожен метод виконував функцію не лише дидактичного прийому, а механізму професійного становлення майбутнього вчителя.

Метод педагогічного моделювання застосовувався як спосіб проектування рефлексивно насичених педагогічних ситуацій. Наприклад, студентам пропонувалося змоделювати структуру уроку літературного читання у 3 класі з теми «Характер героя». Завдання полягало не просто в розробці плану-конспекту, а у включенні чітко визначених рефлексивних інтервенцій: на етапі аналізу тексту запитання «Чому ти так вважаєш?», «Які слова автора це підтверджують?»; на етапі узагальнення – вправа «Змінив(-ла) свою думку тому, що...». Після презентації моделей група аналізувала, чи забезпечує запропонована структура перехід від емоційної реакції до усвідомленого судження. Таким чином формувалося вміння проектувати рефлексію як системний компонент уроку.

Ситуаційний аналіз використовувався для розгляду конкретних педагогічних труднощів, пов'язаних із формуванням рефлексії. Наприклад, студентам пропонувалася ситуація: «Після виконання групової роботи учні не можуть оцінити власний внесок». Майбутні вчителі аналізували причини (відсутність критеріїв, нечіткі ролі, брак часу) і розробляли алгоритм корекції: введення чек-листа «Мій внесок у групову роботу», запитання «Що саме я зробив(-ла)?», «Що вдалося найкраще?». У процесі обговорення студенти співвідносили свої пропозиції з віковими особливостями молодших школярів, що сприяло розвитку професійного мислення.

Рефлексивний розбір уроку здійснювався після мікророзкладання або під час педагогічної практики. Аналіз будувався за чіткою логікою: відповідність поставленої мети рефлексивним завданням; адекватність запитань віковому рівню; глибина дитячих відповідей; педагогічна реакція вчителя на помилки. Наприклад, після уроку з теми «Дроби» студент аналізував, чи вдалося дітям пояснити, що означає «одна друга», і чи не обмежилася рефлексія формальною відповіддю «Все зрозуміло». Такий розбір дозволяв виявити розрив між наміром організувати рефлексію та її реальним здійсненням.

Метод відеоаналізу власного викладання забезпечував об'єктивність педагогічної дії. Під час практики урок студента записувався на відео, після чого він переглядав фрагмент із рефлексивним блоком. Наприклад, під час аналізу виявлялося, що студент занадто швидко дає правильну відповідь замість того, щоб дати дітям час для осмислення. У письмовому звіті він зазначав: «Я поставив запитання, але не витримав паузу, тим самим обмеживши можливість самостійного формулювання відповіді». Такий аналіз сприяв розвитку професійної саморегуляції.

Проектування авторських рефлексивних вправ виступало завершальним етапом формування методичної автономії. Студенти отримували завдання створити власний комплект вправ для розвитку рефлексії в межах певної освітньої галузі. Наприклад, для уроків математики було розроблено вправу «Мій алгоритм у трьох кроках», де учень після виконання завдання мав записати три послідовні дії, які привели його до результату. Для курсу «Я досліджую світ» вправу «Що змінило моє уявлення?», що спонукала дітей фіксувати, як нова інформація вплинула на їхні попередні знання. Після апробації вправ у межах мікрорекламування чи практики студенти аналізували їх ефективність і доцільність. Застосування зазначених методів забезпечувало формування цілісної операційно-діяльничої готовності майбутнього вчителя: здатності проектувати, реалізовувати й оцінювати розвиток рефлексії молодших школярів у конкретних педагогічних ситуаціях.

Крім того практична реалізація третьої педагогічної умови була забезпечена системним використанням спеціально розроблених засобів, що дозволяли об'єктивувати, фіксувати та аналізувати процес розвитку рефлексії молодших школярів. Такі засоби виконували функцію матеріальних носіїв педагогічної дії та інструментів професійного самоконтролю майбутнього вчителя.

Відеозапис уроків використовувався як інструмент професійної самодіагностики. Під час навчальної або виробничої педагогічної практики студенти здійснювали запис фрагмента уроку, в якому організовувався рефлексивний блок. Наприклад, після уроку з теми «Периметр прямокутника»

студент переглядав відеофрагмент завершального етапу, де діти відповідали на запитання: «Що сьогодні було для мене найскладнішим?» і «Який спосіб обчислення я запам'ятав?». Під час аналізу відео майбутній учитель звертав увагу на власну комунікативну поведінку: чи давав достатньо часу на роздуми; чи не підказував відповідь; чи реагував на помилку як на ресурс для подальшого осмислення. Відеозапис дозволяв побачити ті аспекти взаємодії, які залишаються непомітними в момент проведення уроку, і слугував основою для рефлексивного розбору з методистом.

Шаблони рефлексивних блоків уроку були розроблені як структурна модель інтеграції рефлексії в різні етапи заняття. Наприклад, студентам пропонувався універсальний шаблон, що містив чотири позиції: 1) усвідомлення мети («Чого я хочу навчитися?»); 2) аналіз способу дії («Як я це зробив?»); 3) оцінювання результату («Що в мене вийшло?»); 4) перспективне планування («Що я зроблю наступного разу?»). Під час підготовки до уроку майбутній учитель заповнював відповідний блок у плані-конспекті, адаптуючи формулювання запитань до теми й віку дітей. Такий шаблон допомагав уникнути формального завершення уроку та забезпечував системність у розвитку рефлексії.

Картки рефлексивних запитань для дітей використовувалися як дидактичний інструмент стимулювання усвідомленого висловлення. Наприклад, для учнів 2 класу були розроблені картки з початками фраз: «Я навчився(-лася)...», «Мені допомогло...», «Я здивувався(-лася)...». Під час уроку природничої освітньої галузі студент роздавав ці картки після виконання досліду й пропонував дітям завершити речення усно або письмово. Для 3–4 класів картки містили складніші запитання: «Я змінив(-ла) свою думку тому, що...», «Моя помилка навчила мене...». Така диференціація враховувала вікові особливості й поступове ускладнення рефлексивної діяльності.

Чек-листи оцінювання дитячої рефлексії виступали засобом діагностики та самооцінювання. Студенти розробляли критерії, за якими можна було визначити рівень сформованості рефлексії: чи здатна дитина сформулювати мету; чи пояснює спосіб виконання; чи визнає помилку; чи планує подальші дії.

Під час педагогічної практики майбутній учитель після уроку заповнював чек-лист, відмічаючи прояви кожного показника. Наприклад, у звіті фіксувалося: «6 із 18 учнів змогли самостійно пояснити спосіб виконання завдання; 9 учнів потребували додаткових запитань; 3 учні обмежилися короткою відповіддю без аргументації». Такий аналіз дозволяв планувати подальшу корекційну роботу й удосконалювати формулювання рефлексивних запитань.

У сукупності зазначені засоби створювали матеріально-організаційну основу практико-орієнтованої підготовки. Вони забезпечували перехід від інтуїтивного використання рефлексії до її свідомого, системного й діагностично обґрунтованого впровадження в освітній процес початкової школи. Саме через об'єктивацію педагогічної дії, її фіксацію та повторний аналіз формувалася здатність майбутнього вчителя самостійно планувати, реалізовувати й оцінювати розвиток рефлексії молодших школярів як невід'ємну складову сучасного уроку.

Аналіз змісту, форм, методів і засобів реалізації визначених педагогічних умов дозволяє стверджувати, що методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії учнів початкової школи вибудовано як цілісна, структурована й поетапна система, орієнтована на формування всіх компонентів професійної готовності. Воно не зводиться до сукупності окремих методичних рекомендацій, а постає як інтегрований комплекс організаційних рішень, дидактичних моделей, рефлексивних інструментів і процедур професійного самоконтролю, що забезпечують перехід від теоретичного осмислення феномена рефлексії до його діяльнісного впровадження в освітньому процесі початкової школи.

Реалізація першої педагогічної умови забезпечила аксіологічне підґрунтя підготовки, актуалізувавши внутрішню мотивацію майбутнього вчителя до розвитку рефлексії як професійної місії. Друга умова сприяла інституціоналізації рефлексії в освітньо-цифровому середовищі, сформувавши культуру професійної самоаналітики, використання цифрових інструментів формувального оцінювання та аналітики навчального прогресу. Третя умова забезпечила діяльнісну апробацію здобутих знань і цінностей через педагогічні

тренінги, моделювання, мікрОВикладання, педагогічну практику та системний рефлексивний аналіз власної діяльності.

Системність методичного забезпечення виявилось у взаємопідсиленні форм роботи, методів і засобів: педагогічне моделювання поєднувалося з відеоаналізом, кейс-метод із розробленням авторських рефлексивних вправ, практика – з використанням чек-листів та структурованих шаблонів рефлексивних блоків уроку. Завдяки цьому формувався замкнений цикл професійного зростання: проектування → реалізація → аналіз → корекція → повторне проектування.

Таким чином, методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії учнів початкової школи виступає практико-орієнтованим механізмом реалізації розробленої системи педагогічних умов і створює необхідні передумови для досягнення позитивної динаміки сформованості готовності. Воно забезпечує узгодженість між концептуальною моделлю підготовки та реальними освітніми практиками, слугуючи методичною основою формувального етапу педагогічного експерименту.

5.2. Аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження та їх інтерпретація

Аналіз результатів експериментального дослідження підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів є принципово важливим етапом педагогічного дослідження, що уможливорює не лише перевірку ефективності теоретично спроектованої системи, а й формулювання науково обґрунтованих висновків щодо доцільності та результативності її впровадження у практику професійної підготовки вчителів початкової школи. У попередніх розділах дисертаційної роботи нами було здійснено теоретико-методологічне обґрунтування системи та авторської моделі підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, визначено її концептуальні засади, структурно-компонентний склад, критерії, показники та рівні сформованості відповідної професійної готовності.

Продовженням теоретичних пошуків стала організація та проведення педагогічного експерименту, спрямованого на перевірку ефективності розробленої системи підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів та комплексу педагогічних умов, що забезпечують цілеспрямоване формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів до рефлексивної діяльності, поглиблення їх пізнавально-інформаційної обізнаності щодо сутності й механізмів рефлексії, розвиток операційно-діяльнісних умінь організації рефлексивного етапу навчання та становлення особистісної здатності до професійної саморефлексії. А тому межах даного підрозділу здійснено аналіз, узагальнення та інтерпретацію результатів формувального етапу експериментального дослідження, що дозволяє оцінити реальний вплив запропонованої системи підготовки на рівень готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів і визначити її науково-практичну значущість.

У межах усіх етапів педагогічного експерименту здійснювалося поетапне вимірювання рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів у студентів ЕГ та КГ за визначеними у дослідженні критеріями: спонукально-мотиваційним, пізнавально-інформаційним, операційно-діялісним і рефлексивно-поведінковим, з метою цілісного охоплення основних структурних компонентів професійної готовності та уможливив виявлення як кількісних, так і якісних змін у процесі реалізації розробленої системи підготовки.

З метою забезпечення об'єктивності, надійності та валідності отриманих результатів було застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів кількісної й якісної діагностики, зокрема стандартизовані та авторські опитувальники, тестові методики, експертне оцінювання, аналіз продуктів навчальної діяльності, педагогічне спостереження, анкетування, самооцінювання та математико-статистичні методи обробки емпіричних даних (див. відповідні додатки). Отримані результати дали змогу не лише охарактеризувати вихідний стан готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, а й зафіксувати динаміку її змін на різних етапах

експерименту, що створює підґрунтя для подальшого аналізу ефективності запропонованих педагогічних умов і науково обґрунтованої інтерпретації результатів дослідження.

У процесі організації педагогічного експерименту з підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів було висунуто наукові гіпотези, які слугували методологічним підґрунтям для здійснення емпіричної перевірки ефективності розробленої системи підготовки та комплексу визначених педагогічних умов:

Н₀ – відсутні статистично значущі відмінності у рівнях сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів між студентами ЕГ та КГ після завершення формувального етапу педагогічного експерименту.

Н₁ – існують статистично значущі відмінності (позитивна динаміка) між ЕГ та КГ за рівнями сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів після впровадження системи підготовки та комплексу педагогічних умов, що підтверджує її ефективність і наукову обґрунтованість.

Для перевірки висунутих гіпотез у межах експериментального дослідження було застосовано методи математико-статистичного аналізу, зокрема, як і на констатувальному етапі (комплекс класичних статистичних формул за допомогою програмного забезпечення Wolfram), а також χ^2 -критерій Пірсона, що дозволило визначити наявність або відсутність статистично значущих розбіжностей у розподілі рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів у студентів ЕГ та КГ за кожним із визначених критеріїв. Застосування даного критерію забезпечило об'єктивність зіставлення емпіричних даних та наукову коректність висновків щодо ефективності впровадженої системи підготовки.

У межах експериментального дослідження одним із ключових напрямів оцінювання результативності запропонованих педагогічних умов стало вивчення динаміки критеріїв сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, зокрема спонукально-мотиваційного,

пізнавально-інформаційного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-поведінкового. Аналіз змін показників за кожним із критеріїв у процесі формувального експерименту дозволив не лише зафіксувати кількісні зрушення у рівневому розподілі, а й виявити якісні трансформації професійної готовності майбутніх учителів, що відображають реальний педагогічний ефект реалізації розробленої системи підготовки.

Для оцінювання результативності впровадження системи підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів після завершення формувального етапу педагогічного експерименту було здійснено підсумкову діагностику. Як основні критерії сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів визначено спонукально-мотиваційний, пізнавально-інформаційний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-поведінковий, що відповідають структурно-компонентній логіці розробленої системи та забезпечують комплексне охоплення досліджуваного феномену.

У процесі узагальнення емпіричних даних було окреслено низку дослідницьких завдань, спрямованих на отримання цілісної та об'єктивної картини результативності ЕГ, а саме: організацію та проведення підсумкового контрольного зрізу з метою встановлення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів; виявлення, аналіз і систематизацію змін у кількісних та якісних показниках у КГ та ЕГ; здійснення математичної і статистичної обробки отриманих результатів із подальшим порівняльним аналізом.

З метою простеження динаміки розвитку досліджуваного феномену на підсумковому етапі частково застосовувалися ті самі діагностичні методики, що й на констатувальному етапі експерименту, зокрема тестування, анкетування, експертне оцінювання, самооцінювання, бесіди, опитування та педагогічне спостереження. Формування складу ЕГ та КГ було здійснено на початковому етапі дослідження і залишалося незмінним упродовж усього періоду експериментальної роботи, що забезпечило коректність порівняльного аналізу отриманих результатів.

Принциповою відмінністю в організації освітнього процесу стало те, що в ЕГ підготовка майбутніх учителів здійснювалася відповідно до розробленої системи підготовки, яка передбачала реалізацію комплексу спеціально визначених педагогічних умов, спрямованих на формування готовності до розвитку рефлексії молодших школярів. Натомість у КГ освітній процес відбувався за традиційною моделлю професійної підготовки, без цілеспрямованого впровадження експериментальних змін. Отримані результати підсумкової діагностики зіставлялися з даними констатувального етапу, що дало змогу виявити характер і динаміку змін та об'єктивно оцінити ефективність упровадженої системи підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів.

Розглянемо вищезазначене більш детально.

За результатами анкетування для спонукально-мотиваційного критерію було отримано наступні результати: високий рівень показали 22,1% (54 ос.) для ЕГ та 8,9% (21 ос.) для КГ до кожного з тестів відповідно, на середньому 66,4 (162 ос.) та 55,5% (131 ос.), а з низьким рівнем пройшли тестування відповідно 11,5% (28 ос.) та 35,6 (84 ос.) (таблиця 5.2.1, рис. 5.2.1).

Таблиця 5.2.1.

Таблиця результатів діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за спонукально-мотиваційним критерієм

Група	Рівні сформованості					
	<i>Високий рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Низький рівень</i>	
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
<i>ЕГ (244)</i>	22,1	54	66,4	162	11,5	28
<i>КГ (236)</i>	8,9	21	55,5	131	35,6	84

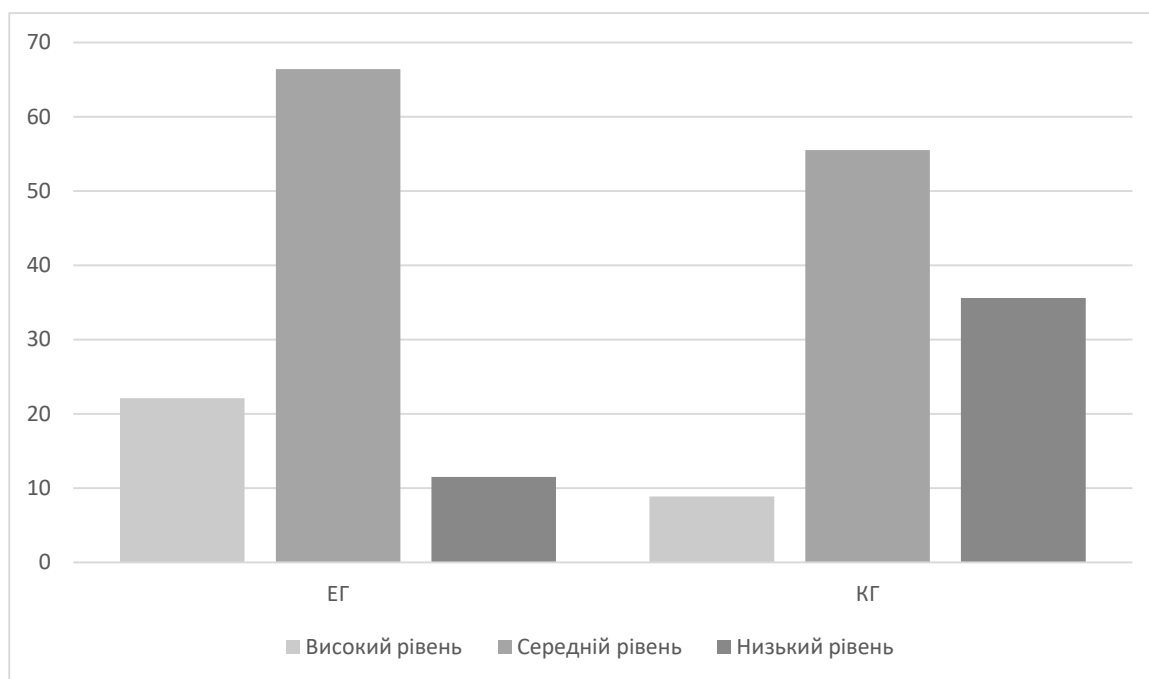


Рис. 5.2.1. Діаграма результатів діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за спонукально-мотиваційним критерієм

Порівняння результатів констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту за спонукально-мотиваційним критерієм засвідчує наявність суттєвих позитивних зрушень у рівнях сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів у студентів експериментальної групи та значно менш виражену динаміку в контрольній групі (таблиця 5.2.2, рис. 5.2.2).

На констатувальному етапі в ЕГ переважали студенти з низьким (43,4%) та середнім (48,0%) рівнями сформованості спонукально-мотиваційного компонента, тоді як частка студентів з високим рівнем була незначною і становила лише 8,6%. Аналогічна ситуація спостерігалася і в КГ: високий рівень виявили 7,6% студентів, середній – 49,2%, низький – 43,2%, що свідчило про загалом недостатню сформованість мотиваційної готовності до організації рефлексивної діяльності молодших школярів на початковому етапі дослідження.

За результатами формувального етапу в ЕГ зафіксовано принципово іншу картину розподілу рівнів. Частка студентів із високим рівнем спонукально-

мотиваційної готовності зросла до 22,1%, тоді як середній рівень становив 66,4%, а низький – зменшився до 11,5%. Отримані дані свідчать про виражену позитивну динаміку мотиваційної сфери майбутніх учителів, що є прямим наслідком цілеспрямованого впровадження системи підготовки до розвитку рефлексії молодших школярів.

Таблиця 5.2.2.

Таблиця порівняння результатів діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за спонукально-мотиваційним критерієм

Група	Рівні сформованості											
	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
	%		Осіб		%		Осіб		%		Осіб	
	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ
<i>ЕГ (244)</i>	8,6	22,1	21	54	48,0	66,4	117	162	43,4	11,5	106	28
<i>КГ (236)</i>	7,6	8,9	18	21	49,2	55,5	116	131	43,2	35,6	102	84

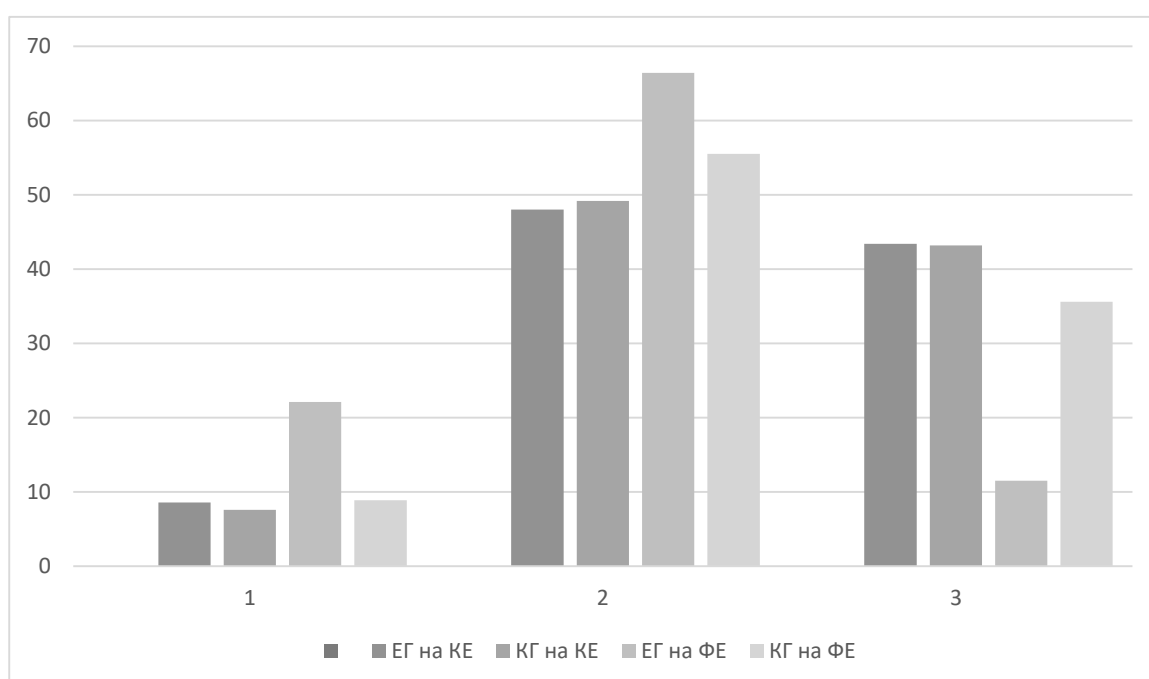


Рис. 5.2.2. Діаграма порівняння результатів діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за спонукально-мотиваційним критерієм

У КГ зміни виявилися значно менш істотними: високий рівень продемонстрували 8,9% студентів, середній – 55,5%, а низький – 35,6%. Така динаміка може бути пояснена природним впливом традиційного освітнього процесу, однак вона не носить системного характеру та не забезпечує істотного зростання мотиваційної готовності майбутніх учителів.

Порівняльний аналіз результатів двох етапів експерименту переконливо підтверджує, що саме в ЕГ відбулися статистично й педагогічно значущі зрушення у сформованості спонукально-мотиваційного критерію, тоді як у КГ вони мають фрагментарний і обмежений характер. Розглянемо також статистичні розрахунки χ^2 Пірсона для спонукально-мотиваційного критерію (таблиця 5.2.3, 5.2.4).

Таблиця 5.2.3.

Результати перевірки статистичної значущості змін рівнів сформованості спонукально-мотиваційного критерію (χ^2 -критерій Пірсона) для ЕГ

<i>Рівні</i>	<i>КЕ (ос.)</i>	<i>ФЕ (ос.)</i>	$\chi^2_{емп}$	$\chi^2_{кр} (p \leq 0,05)$	<i>Висновок</i>
Високий	21	54	> 5,99	5,99	Відмінності статистично значущі
Середній	117	162			
Низький	106	28			

Таблиця 5.2.4.

Результати перевірки статистичної значущості змін рівнів сформованості спонукально-мотиваційного критерію (χ^2 -критерій Пірсона) для КГ

<i>Рівні</i>	<i>КЕ (ос.)</i>	<i>ФЕ (ос.)</i>	$\chi^2_{емп}$	$\chi^2_{кр} (p \leq 0,05)$	<i>Висновок</i>
Високий	18	21	< 5,99	5,99	Статистично значущих змін не виявлено
Середній	116	131			
Низький	102	84			

Застосування χ^2 -критерію Пірсона засвідчило наявність статистично значущих змін у рівнях сформованості спонукально-мотиваційного критерію в ЕГ як у порівнянні результатів до і після формувального етапу, так і у зіставленні з контрольною групою. Водночас у КГ статистично значущих змін не виявлено, що підтверджує вирішальний вплив упровадженої системи підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів.

За результатами анкетування для пізнавально-інформаційного критерію було отримано наступні результати: високий рівень показали 42,2% (103 ос.) для ЕГ та 19,9% (47 ос.) для КГ до кожного з тестів відповідно, на середньому 55,7 (136 ос.) та 60,2% (142 ос.), а з низьким рівнем пройшли тестування відповідно 2,1% (5 ос.) та 19,9 (47 ос.) (таблиця 5.2.5, рис. 5.2.3).

Таблиця 5.2.5.

Таблиця результатів діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за пізнавально-інформаційним критерієм

Група	Рівні сформованості					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
ЕГ (244)	42,2	103	55,5	136	2,1	5
КГ (236)	19,9	47	60,2	142	19,9	47

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експериментального дослідження за пізнавально-інформаційним критерієм засвідчує наявність істотних позитивних змін у рівнях його сформованості у студентів ЕГ та менш виражену, проте помітну динаміку в КГ.

На констатувальному етапі в ЕГ домінували середній (51,2%) і низький (36,9%) рівні сформованості пізнавально-інформаційного компонента, тоді як частка студентів з високим рівнем становила лише 11,9%. Аналогічна

структура спостерігалася і в КГ: високий рівень зафіксовано у 13,1% студентів, середній – у 52,5%, низький – у 34,3%.

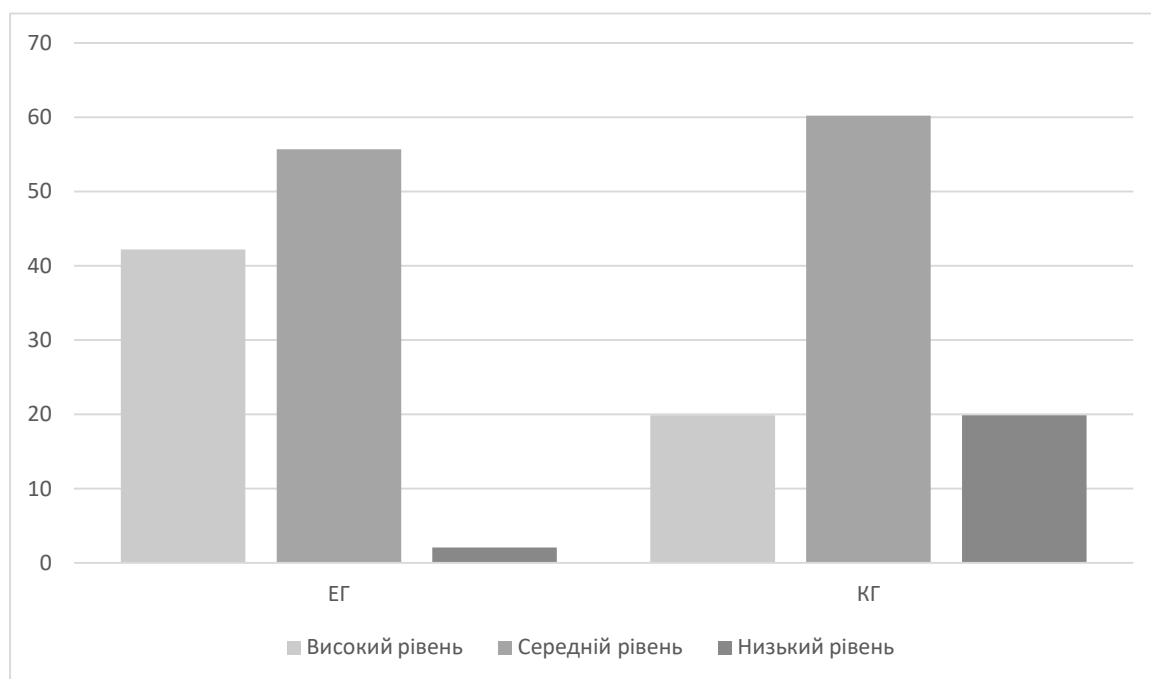


Рис. 5.2.4. Діаграма діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за пізнавально-інформаційним критерієм

Таблиця 5.2.6.

Таблиця порівняння результатів діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за пізнавально-інформаційним критерієм

Група	Рівні сформованості											
	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
	%		Осіб		%		Осіб		%		Осіб	
	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ
<i>ЕГ (244)</i>	11,9	42,2	29	103	51,2	55,7	125	136	36,9	2,1	90	5
<i>КГ (236)</i>	13,1	19,9	31	47	52,5	60,2	124	142	34,3	19,9	81	47

За результатами формувального етапу в ЕГ відбулися принципові зміни у рівневому розподілі. Частка студентів з високим рівнем зросла до 42,2%, середній рівень становив 55,7%, тоді як низький рівень зменшився до 2,1%. Отримані дані свідчать про суттєве збагачення знань майбутніх учителів щодо сутності рефлексії, її психолого-педагогічних механізмів та методів розвитку в учнів початкової школи (таблиця 5.2.6., рис. 5.2.4.).

У КГ позитивна динаміка також простежується, однак має значно менш виражений характер: високий рівень зріс до 19,9%, середній – до 60,2%, низький – зменшився до 19,9%. Це може бути пояснено впливом традиційного освітнього процесу без цілеспрямованого впровадження експериментальних педагогічних умов.

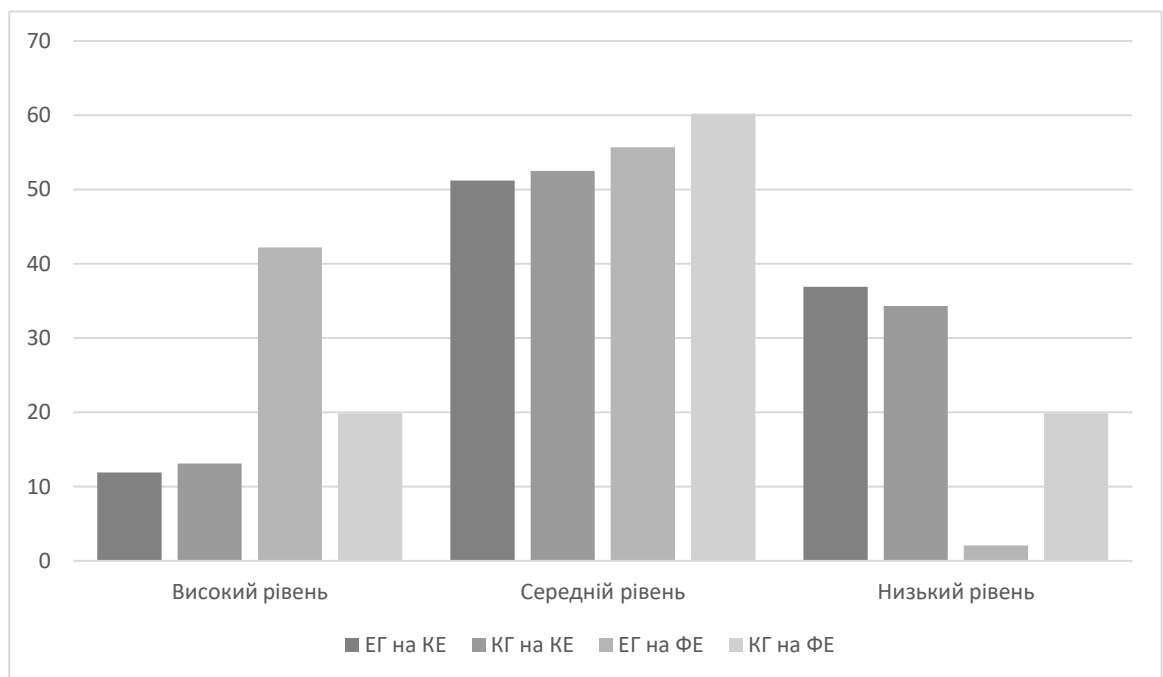


Рис. 5.2.4. Діаграма порівняння результатів діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за пізнавально-інформаційним критерієм

Порівняльний аналіз результатів двох етапів експерименту переконливо підтверджує, що саме в ЕГ відбулися статистично й педагогічно значущі зрушення у сформованості пізнавально-інформаційного критерію, тоді як у КГ вони мають фрагментарний і обмежений характер. Розглянемо також

статистичні розрахунки χ^2 Пірсона для пізнавально-інформаційного критерію (таблиця 5.2.7, 5.2.8).

Таблиця 5.2.7.

**Результати перевірки статистичної значущості змін рівнів
сформованості пізнавально-інформаційного критерію (χ^2 -критерій
Пірсона) для ЕГ**

<i>Рівні</i>	<i>KE (ос.)</i>	<i>ФЕ(ос.)</i>	$\chi^2_{емп}$	$\chi^2_{кр} (p \leq 0,05)$	<i>Висновок</i>
Високий	29	103	118,00	5,99	Статистично значущі зміни виявлено
Середній	125	136			
Низький	90	5			

Таблиця 5.2.8.

**Результати перевірки статистичної значущості змін рівнів
сформованості пізнавально-інформаційного критерію (χ^2 -критерій
Пірсона) для КГ**

<i>Рівні</i>	<i>KE(ос.)</i>	<i>ФЕ (ос.)</i>	$\chi^2_{емп}$	$\chi^2_{кр} (p \leq 0,05)$	<i>Висновок</i>
Високий	31	47	27,04	5,99	Статистично значущі зміни виявлено
Середній	124	142			
Низький	81	47			

Результати перевірки за χ^2 -критерієм Пірсона засвідчують наявність статистично значущих змін у рівнях сформованості пізнавально-інформаційного критерію як у експериментальній, так і в контрольній групах. Водночас величина $\chi^2_{емп}$ в експериментальній групі істотно перевищує відповідний показник у контрольній групі, що свідчить про значно вищу результативність цілеспрямованого впровадження системи підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів порівняно з традиційною організацією освітнього процесу.

За результатами анкетування для операційно-діяльнісного критерію було отримано наступні результати: високий рівень показали 43,9% (107 ос.) для ЕГ та 13,1% (31 ос.) для КГ до кожного з тестів відповідно, на середньому 53,7

(131 ос.) та 62,3% (147 ос.), а з низьким рівнем пройшли тестування відповідно 2,4% (6 ос.) та 24,6 (58 ос.) (таблиця 5.2.9, рис. 5.2.5).

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експериментального дослідження за операційно-діяльнісним критерієм засвідчує наявність виразних позитивних змін у сформованості практичних умінь майбутніх учителів щодо організації та реалізації рефлексивної діяльності молодших школярів, насамперед у студентів ЕГ (таблиця 5.2.10, рис. 5.2.6).

Таблиця 5.2.9.

Таблиця результатів діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за операційно-діяльнісним критерієм

Група	Рівні сформованості					
	<i>Високий рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Низький рівень</i>	
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
<i>ЕГ (244)</i>	43,9	107	53,7	131	2,4	6
<i>КГ (236)</i>	13,1	31	62,3	147	24,6	58

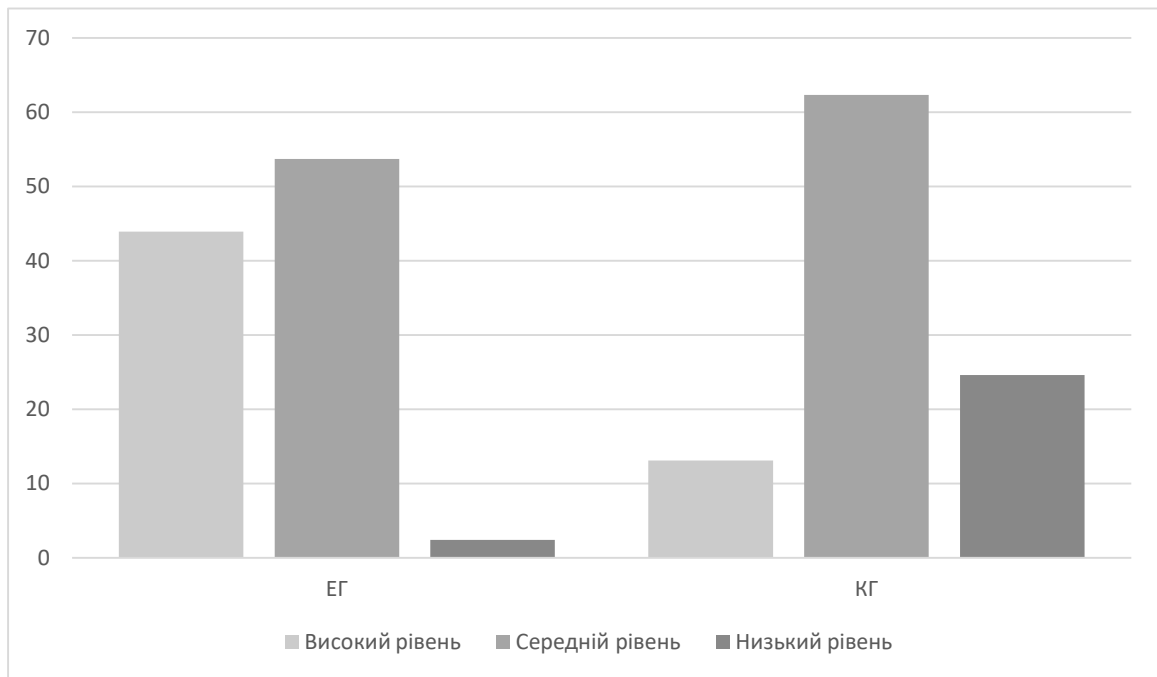


Рис. 5.2.5. Діаграма діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за операційно-діяльнісним критерієм

На констатувальному етапі в ЕГ переважали студенти з низьким (48,0%) та середнім (47,0%) рівнями операційно-діяльнісної готовності, тоді як частка студентів з високим рівнем становила лише 5,7%. Подібна структура спостерігалася і в КГ: високий рівень зафіксовано у 6,8% студентів, середній – у 46,3%, низький – у 46,2%, що свідчило про недостатню сформованість практичних умінь організації рефлексивного етапу навчання на початковому етапі дослідження.

За результатами формувального етапу в експериментальній групі відбулися принципові зрушення у рівневому розподілі. Частка студентів з високим рівнем операційно-діяльнісної готовності зросла до 43,9%, середній рівень становив 53,7%, тоді як низький рівень зменшився до 2,4%. Такі зміни свідчать про сформованість у майбутніх учителів здатності проектувати, організовувати та здійснювати рефлексивну діяльність учнів у межах освітнього процесу початкової школи.

Таблиця 5.2.10.

**Таблиця порівняння результатів діагностики стану готовності
майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших
школярів за організаційно-діяльнісним критерієм**

Група	Рівні сформованості											
	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
	%		Осіб		%		Осіб		%		Осіб	
	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ
ЕГ (244)	5,7	43,9	14	107	46,3	53,7	113	131	48,0	2,4	117	6
КГ (236)	6,8	13,1	16	31	47,0	62,3	111	147	46,2	24,6	109	58

У КГ позитивна динаміка також простежується, однак має значно менш виражений характер: високий рівень зріс до 13,1%, середній – до 62,3%, низький – зменшився до 24,6%. Це підтверджує обмежений вплив традиційної системи підготовки без цілеспрямованого впровадження експериментальних педагогічних умов.

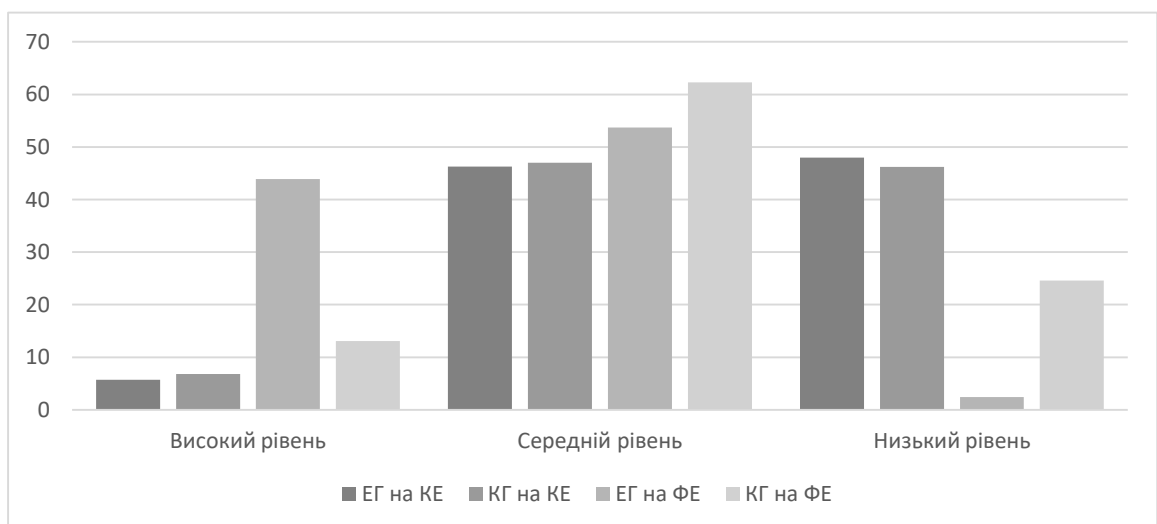


Рис. 5.2.4. Діаграма порівняння результатів діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за організаційно-діяльнісним критерієм

Результати перевірки статистичної значущості змін рівнів сформованості операційно-діяльнісного критерію (χ^2 -критерій Пірсона) для ЕГ

<i>Рівні</i>	<i>КЕ (ос.)</i>	<i>ФЕ(ос.)</i>	$\chi^2_{емп}$	$\chi^2_{кр} (p \leq 0,05)$	<i>Висновок</i>
Високий	29	103	> 5,99	5,99	Статистично значущі зміни виявлено
Середній	125	136			
Низький	90	5			

Порівняльний аналіз результатів двох етапів експерименту переконливо підтверджує, що в ЕГ відбулися статистично й педагогічно значущі зрушення у сформованості операційно-діяльнісного критерію, тоді як у КГ вони мають фрагментарний і обмежений характер. Розглянемо також статистичні розрахунки χ^2 Пірсона для операційно-діялісним критерієм (таблиця 5.2.11, 5.2.12).

Таблиця 5.2.12.

Результати перевірки статистичної значущості змін рівнів сформованості операційно-діяльнісного критерію (χ^2 -критерій Пірсона) для КГ

<i>Рівні</i>	<i>КЕ(ос.)</i>	<i>ФЕ (ос.)</i>	$\chi^2_{емп}$	$\chi^2_{кр} (p \leq 0,05)$	<i>Висновок</i>
Високий	31	47	> 5,99	5,99	Статистично значущі зміни виявлено
Середній	124	142			
Низький	81	47			

Оскільки статистично значущі зміни виявлено, розрахуємо рівень свободи:

$$df = 2, \chi^2_{кр} = 5,99 (p \leq 0,05).$$

Отже, результати перевірки за χ^2 -критерієм Пірсона засвідчили наявність статистично значущих змін у рівнях сформованості операційно-діялісного критерію як у ЕГ, так і в КГ. Водночас характер і масштаб зафіксованих змін у ЕГ є значно вираженішими, що проявляється у різкому зростанні частки

студентів з високим рівнем та майже повному зникненні низького рівня, що підтверджує ефективність упровадженої системи підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів у формуванні їхніх практичних професійних умінь.

За результатами діагностики для рефлексивно-поведінкового критерію було отримано наступні результати: високий рівень показали 45,1% (110 ос.) для ЕГ та 25,4% (60 ос.) для КГ до кожного з тестів відповідно, на середньому 49,2 (120 ос.) та 59,3% (140 ос.), а з низьким рівнем пройшли тестування відповідно 5,7% (14 ос.) та 15,3 (36 ос.) (таблиця 5.2.13., рис. 5.2.7.).

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експериментального дослідження за рефлексивно-поведінковим критерієм засвідчує наявність глибоких і системних позитивних змін у сформованості здатності майбутніх учителів до саморефлексії, самооцінювання та усвідомленого коригування власної педагогічної діяльності, насамперед у студентів ЕГ (таблиця 5.2.14, рис. 5.2.8).

Таблиця 5.2.13.

Результатів діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за рефлексивно-поведінковим критерієм

Група	Рівні сформованості					
	<i>Високий рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Низький рівень</i>	
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
<i>ЕГ (244)</i>	45,1	110	49,2	120	5,7	14
<i>КГ (236)</i>	25,4	60	59,3	140	15,3	36

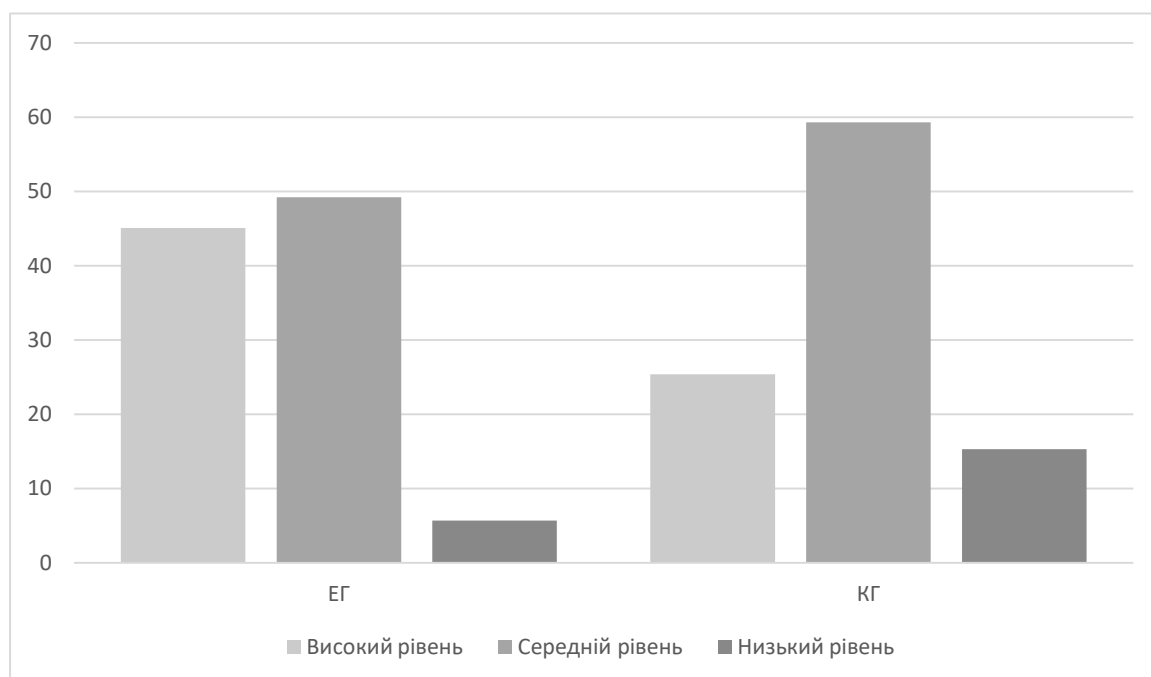


Рис. 5.2.7. Діаграма діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за рефлексивно-поведінковим критерієм

На констатувальному етапі в ЕГ домінував низький рівень рефлексивно-поведінкової готовності (50,8%), тоді як середній рівень становив 43,0%, а високий – лише 6,1%. Подібна ситуація спостерігалася і в КГ, де низький рівень зафіксовано у 48,3% студентів, середній – у 45,6%, високий – у 5,9%. Такі результати свідчили про недостатню сформованість рефлексивної культури та навичок професійного самоаналізу майбутніх учителів на початковому етапі дослідження.

За результатами формувального етапу в ЕГ відбулися принципові якісні зрушення. Частка студентів з високим рівнем рефлексивно-поведінкової готовності зростає до 45,1%, середній рівень становив 49,2%, тоді як низький рівень зменшився до 5,7%, що свідчить про становлення в майбутніх учителів стійкої здатності до усвідомленого аналізу власних педагогічних дій, рефлексії результатів навчально-виховної взаємодії та готовності до професійного саморозвитку.

Таблиця порівняння результатів діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за рефлексивно-поведінковим критерієм

Група	Рівні сформованості											
	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
	%		Осіб		%		Осіб		%		Осіб	
	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ
<i>ЕГ (244)</i>	6,1	45,1	15	110	43,0	49,2	105	120	50,8	5,7	124	14
<i>КГ (236)</i>	5,9	25,4	14	60	45,8	59,3	108	140	48,3	15,3	114	36

У КГ також зафіксовано позитивні зміни, однак вони мають значно менш інтенсивний характер: високий рівень зріс до 25,4%, середній – до 59,3%, низький – зменшився до 15,3%, що підтверджує обмежений ефект традиційної підготовки без цілеспрямованого рефлексивного супроводу.

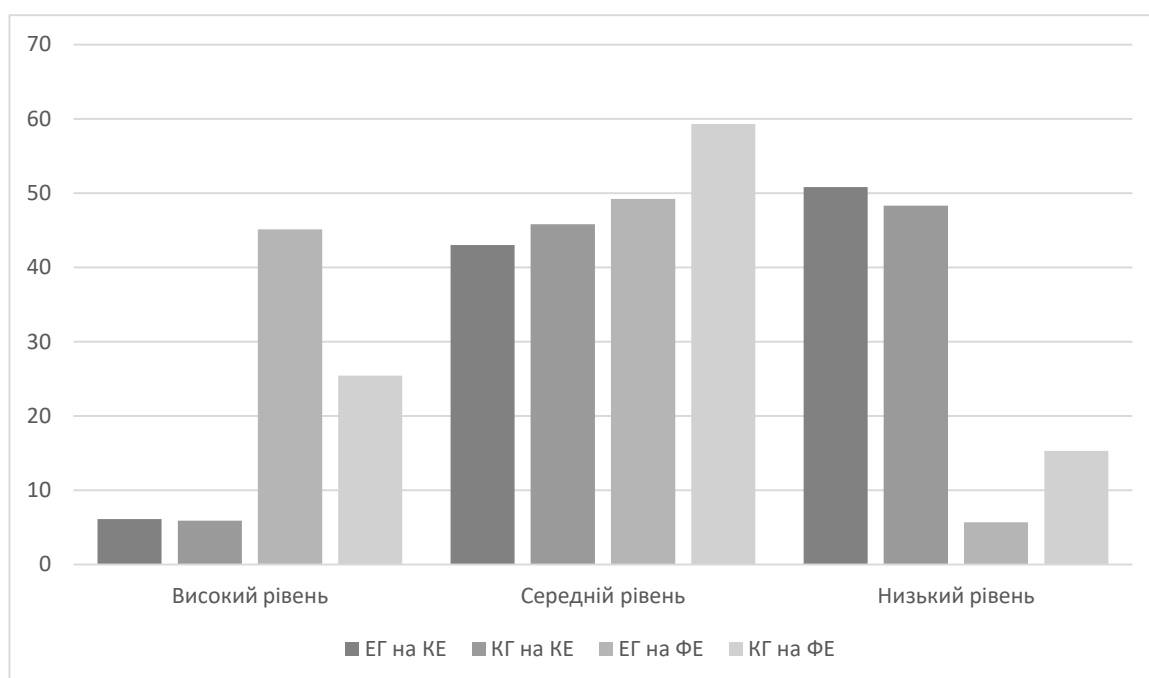


Рис. 5.2.8. Діаграма порівняння результатів діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів за рефлексивно-поведінковим критерієм

**Результати перевірки статистичної значущості змін рівнів
сформованості рефлексивно-поведінкового критерію (χ^2 -критерій Пірсона)
для ЕГ**

<i>Рівні</i>	<i>КЕ (ос.)</i>	<i>ФЕ(ос.)</i>	$\chi^2_{емп}$	$\chi^2_{кр} (p \leq 0,05)$	<i>Висновок</i>
Високий	15	110	> 5,99	5,99	Статистично значущі зміни виявлено
Середній	105	120			
Низький	124	14			

Порівняльний аналіз результатів двох етапів експерименту переконливо підтверджує, що в ЕГ відбулися статистично й педагогічно значущі зрушення у сформованості рефлексивно-поведінкового критерію. Розглянемо також статистичні розрахунки χ^2 Пірсона для рефлексивно-поведінкового критерію (таблиця 5.2.15, 5.2.16).

Таблиця 5.2.16.

**Результати перевірки статистичної значущості змін рівнів
сформованості рефлексивно-поведінкового критерію (χ^2 -критерій Пірсона)
для КГ**

<i>Рівні</i>	<i>КЕ(ос.)</i>	<i>ФЕ (ос.)</i>	$\chi^2_{емп}$	$\chi^2_{кр} (p \leq 0,05)$	<i>Висновок</i>
Високий	14	60	> 5,99	5,99	Статистично значущі зміни виявлено
Середній	108	140			
Низький	114	36			

Оскільки статистично значущі зміни виявлено, розрахуємо рівень свободи:

$$df = 2, \chi^2_{кр} = 5,99 (p \leq 0,05).$$

Результати статистичної перевірки за χ^2 -критерієм Пірсона підтверджують наявність статистично значущих змін у рівнях сформованості рефлексивно-поведінкового критерію як у ЕГ, так і в КГ. Водночас в ЕГ зафіксовано значно глибші й системні трансформації, що проявляються у різкому зростанні частки студентів з високим рівнем рефлексивної готовності

та майже повному усуненні низького рівня, що переконливо засвідчує ефективність упровадженої системи підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, особливо в аспекті формування їхньої здатності до професійної саморефлексії та саморегуляції педагогічної діяльності.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту засвідчує наявність системних і статистично значущих змін у рівнях сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, насамперед у студентів ЕГ, що підтверджує ефективність упровадженої системи підготовки (таблиця 5.2.17, рис. 5.2.9).

За спонукально-мотиваційним критерієм на констатувальному етапі в ЕГ тк КГ домінували середній і низький рівні, тоді як частка студентів з високим рівнем була незначною (ЕГ – 21 особа, КГ – 18 осіб). Після реалізації формувального етапу в ЕГ зафіксовано суттєве зростання кількості студентів з високим рівнем (до 54 ос.) та різке зменшення низького рівня (з 106 до 28 ос.). У КГ позитивні зміни мають значно менш виражений характер: високий рівень зріс лише до 21 особи, а низький рівень залишився відносно високим (84 ос.), що свідчить про те, що саме цілеспрямований мотиваційно-ціннісний вплив у межах експериментальної системи забезпечив істотну трансформацію професійних мотивів майбутніх учителів.

Таблиця 5.2.17.

Результати порівняння результатів діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів (у %)

<i>Критерії</i>	<i>Рівні</i>	<i>На початку експерименту</i>		<i>Наприкінці експерименту</i>		<i>Зміни</i>	
		<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>
Спонукально-мотиваційний	високий	8,6	7,6	22,1	8,9	+13,5	+1,3
	середній	48,0	49,2	66,4	55,5	+18,4	+6,3
	низький	43,4	43,2	11,5	35,6	-31,9	-7,6

Пізнавально-інформаційний	високий	11,9	13,1	42,2	19,9	+30,3	+6,8
	середній	51,2	52,5	55,7	60,2	+4,6	+7,7
	низький	36,9	34,3	2,1	19,9	-34,8	-14,4
Операційно-діяльнісний	високий	5,7	6,8	43,9	13,1	+38,2	+6,3
	середній	47,0	46,3	53,7	62,3	+7,4	+15,3
	низький	48,0	46,2	2,4	24,6	-45,6	-21,6
Рефлексивно-поведінковий	високий	6,1	5,9	45,1	25,4	+39	+19,5
	середній	43,0	45,6	49,2	59,3	+6,2	+13,5
	низький	50,8	48,3	5,7	15,3	-45,1	-33

За пізнавально-інформаційним критерієм на констатувальному етапі переважав середній рівень сформованості в обох групах, а частка студентів з високим рівнем була порівняно низькою (ЕГ – 29 ос., КГ – 31 ос.). За результатами формувального етапу в ЕГ відбулися принципові зміни: кількість студентів з високим рівнем зросла до 103 ос., тоді як низький рівень практично було нівельовано (5 ос.). У КГ також спостерігається позитивна динаміка, однак вона є менш інтенсивною: високий рівень досяг 47 ос., а низький зменшився до 47 ос. Отримані результати свідчать про суттєве збагачення когнітивної складової готовності майбутніх учителів саме в умовах реалізації експериментальної системи підготовки.

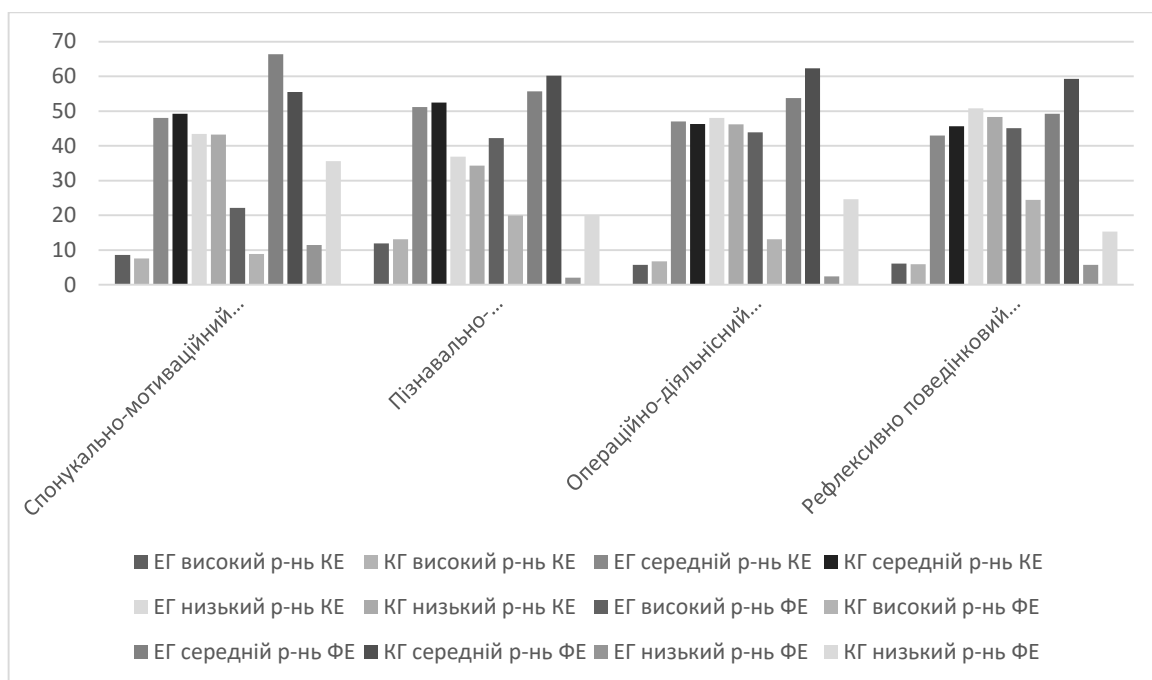


Рис. 5.2.9. Діаграма порівняння результатів діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів (у %)

Найбільш виражені зрушення зафіксовано за операційно-діяльнісним критерієм. На констатувальному етапі в обох групах переважав низький рівень сформованості практичних умінь (ЕГ – 117 ос., КГ – 109 ос.), а високий рівень був мінімально представлений. Після формувального етапу в ЕГ кількість студентів з високим рівнем зросла до 107 ос., тоді як низький рівень практично зник (6 ос.). У КГ позитивні зміни також відбулися, проте мають помірний характер: високий рівень становить 31 ос., а низький – 58 ос., що переконливо підтверджує ефективність експериментальних педагогічних умов у формуванні здатності майбутніх учителів проектувати та реалізовувати рефлексивну діяльність молодших школярів.

Аналогічна тенденція простежується й за рефлексивно-поведінковим критерієм. На початковому етапі дослідження домінував низький рівень як у ЕГ (124 ос.), так і в КГ (114 ос.), що свідчило про недостатню сформованість умінь професійного самоаналізу й саморегуляції. Після формувального етапу в ЕГ зафіксовано кардинальні зміни: високий рівень досяг 110 ос., середній – 120 ос., тоді як низький зменшився до 14 ос. У КГ динаміка також позитивна, але менш

глибока: високий рівень – 60 ос., низький – 36 ос, що вказує на визначальну роль цілеспрямованого рефлексивного супроводу в системі підготовки майбутніх учителів.

Зіставлення результатів констатувального та формувального етапів експерименту дозволяє зробити висновок про те, що впроваджена система підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів забезпечила комплексну позитивну динаміку за всіма критеріями готовності. Найбільш інтенсивні зміни зафіксовано в ЕГ, тоді як у КГ вони мають фрагментарний і менш виражений характер, порівняємо також результати розрахунку за χ^2 -критерієм Пірсона та ступенем свободи (таблиці 5.2.18, 5.2.19).

Таблиця 5.2.18.

Результати перевірки статистичної значущості змін рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів (χ^2 -критерій Пірсона на КЕ для ЕГ та КЕ)

<i>Критерій</i>	<i>ЕГ (розподіл рівнів, ос.)</i>	<i>КГ (розподіл рівнів, ос.)</i>	<i>$\chi^2_{емп}$</i>	<i>$\chi^2_{кр} (p \leq 0,05)$</i>	<i>Висновок</i>
Спонукально-мотиваційний	В: 21 С: 117 Н: 106	В: 18 С: 116 Н: 102	< 5,99	5,99	Статистично значущих змін не виявлено
Пізнавально-інформаційний	В: 29 С: 125 Н: 90	В: 31 С: 124 Н: 81	< 5,99	5,99	Статистично значущих змін не виявлено
Операційно-діяльнісний	В: 14 С: 113 Н: 117	В: 16 С: 111 Н: 109	< 5,99	5,99	Статистично значущих змін не виявлено
Рефлексивно-поведінковий	В: 15 С: 105 Н: 124	В: 14 С: 108 Н: 114	< 5,99	5,99	Статистично значущих змін не виявлено

Як бачимо, до формувального впливу групи були статистично подібні, тобто однорідні за всіма критеріями.

**Результати перевірки статистичної значущості змін рівнів
сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії
молодших школярів (χ^2 -критерій Пірсона на ФЕ для ЕГ та КЕ)**

<i>Критерій</i>	<i>КЕ (розподіл рівнів, ос.)</i>	<i>ФЕ (розподіл рівнів, ос.)</i>	<i>$\chi^2_{емп}$</i>	<i>$\chi^2_{кр} (p \leq 0,05)$</i>	<i>Висновок</i>
Спонукально-мотиваційний	В: 21 С: 117 Н: 106	В: 54 С: 162 Н: 28	> 5,99	5,99	Статистично значущі зміни виявлено
Пізнавально-інформаційний	В: 29 С: 125 Н: 90	В: 103 С: 136 Н: 5	> 5,99	5,99	Статистично значущі зміни виявлено
Операційно-діяльнісний	В: 14 С: 113 Н: 117	В: 107 С: 131 Н: 6	> 5,99	5,99	Статистично значущі зміни виявлено
Рефлексивно-поведінковий	В: 15 С: 105 Н: 124	В: 110 С: 120 Н: 14	> 5,99	5,99	Статистично значущі зміни виявлено

Як зазначають результати розрахунку значення χ^2 в усіх випадках перевищує критичне усі зміни статистично значущі на рівні значущості 0.05., при чому: $df = 2$; $\chi^2_{кр} = 5,99$ ($p \leq 0,05$).

Загалом застосування χ^2 -критерію Пірсона для перевірки статистичної значущості змін між констатувальним і формувальним етапами експерименту в ЕГ засвідчило наявність статистично значущих зрушень за всіма критеріями готовності майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів. В усіх випадках емпіричні значення χ^2 перевищують критичне значення ($\chi^2_{кр} = 5,99$), що дає підстави відхилити нульову гіпотезу (H_0) та підтвердити альтернативну гіпотезу (H_1) щодо ефективності впровадженої системи підготовки.

Найбільш інтенсивні зміни зафіксовано за операційно-діялісним та рефлексивно-поведінковим критеріями, що проявляється у різкому зростанні частки студентів з високим рівнем та майже повному усуненні низького рівня, що свідчить про цілеспрямований вплив експериментальних педагогічних умов

на формування практичних умінь організації рефлексивної діяльності та розвиток здатності до професійної саморефлексії й саморегуляції.

Статистично значущі зміни за пізнавально-інформаційним критерієм підтверджують суттєве збагачення теоретичної обізнаності майбутніх учителів щодо сутності рефлексії, її психолого-педагогічних механізмів і методів розвитку в учнів початкової школи. Позитивна динаміка за спонукально-мотиваційним критерієм засвідчує трансформацію професійних мотивів і ціннісних орієнтацій студентів у напрямі усвідомленого прийняття рефлексії як значущого інструменту педагогічної діяльності.

Таким чином, узагальнені результати статистичної перевірки підтверджують, що впроваджена система підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів забезпечила комплексний, системний і результативний вплив на всі структурні компоненти професійної готовності, що емпірично доводить її ефективність і наукову обґрунтованість.

Висновки до п'ятого розділу

Розроблено методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії учнів початкової школи, котре розглядалося як цілісна сукупність змістових модулів, форм організації навчання, інтерактивних технологій, цифрових ресурсів, діагностичних процедур і практико-орієнтованих завдань, спрямованих на поетапне формування у майбутніх учителів здатності проєктувати, організовувати й аналізувати рефлексивну діяльність молодших школярів.

Реалізація першої педагогічної умови, пов'язаної з забезпеченням ціннісно-мотиваційної орієнтації професійної підготовки на розвиток рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра, здійснювалася через цілеспрямоване впровадження таких форм організації освітнього процесу: проблемні лекції з елементами дискусії, ціннісні семінари-рефлексії, аксіологічні педагогічні ситуації, індивідуальна письмова рефлексія, семінар-рефлексія, науково-практичні круглі столи, індивідуальні рефлексивні

консультації, письмова мікрорефлексія студента, кейси з педагогічної практики, метод морально-педагогічних дилем, метод рефлексивного щоденника, портфоліо професійного зростання, метод «педагогічного есе», електронні рефлексивні щоденники, відеокейси уроків, цифрові опитування для самооцінювання мотивації.

Практична реалізація другої педагогічної умови, пов'язаної зі створенням рефлексивно насиченого освітньо-цифрового середовища була інтегрована у структуру дисциплін професійного циклу та включала: реалізацію змішаного навчання, онлайн-форуми рефлексії, цифрові дебрифінги після педагогічних практик, майстер-класи з цифрових інструментів формування оцінювання, метод структурованої рефлексії за моделлю «What? So what? Now what?», метод peer-feedback (відгук колег) у цифрових середовищах, метод peer-feedback у цифровому середовищі, електронна рефлексивна рубрика у Google Classroom, цифрове портфоліо як динамічна електронна платформа (Google Sites), метод самооцінювання за критеріальними шкалами, інтерактивні дошки Padlet та Miro як візуально-аналітичні простори колективної цифрової рефлексії, Google Forms як метод самодіагностики професійної мотивації, електронні рубрики оцінювання інтегровані в LMS, аналітичні панелі прогресу як інструмент learning analytics у Moodle.

Практична реалізація третьої педагогічної умови включала: педагогічні тренінги, спрямованих на формування здатності майбутнього вчителя інтегрувати рефлексію в реальний освітній процес, моделювання фрагментів уроків з включення рефлексивних мікроетапів, колективний аналіз фрагменту уроку за визначеними критеріями, мікровикладання з багаторівневим аналізом, педагогічна практика з обов'язковим рефлексивним аналізом, кейс-метод для аналізу типових педагогічних ситуацій, метод педагогічного моделювання, метод відеоаналізу власного викладання, проектування авторських рефлексивних вправ, чек-листи оцінювання дитячої рефлексії.

Здійснено аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження та їх інтерпретація. Зіставлення результатів констатувального та формуванняльного етапів експерименту дозволяє зробити висновок про те, що

впроваджена система підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів забезпечила комплексну позитивну динаміку за всіма критеріями готовності. Найбільш інтенсивні зміни зафіксовано в ЕГ, тоді як у КГ вони мають фрагментарний і менш виражений характер.

Таким чином, узагальнені результати статистичної перевірки підтверджують, що впроваджена система підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів забезпечила комплексний, системний і результативний вплив на всі структурні компоненти професійної готовності, що емпірично доводить її ефективність і наукову обґрунтованість.

Матеріали п'ятого розділу представлені в працях автора [47; 158; 160; 167; 170; 174; 176; 177; 178; 187; 213; 215; 432; 452].

ВИСНОВКИ

1. У дисертації визначено нормативну та законодавчу базу проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Аналіз чинних освітніх документів засвідчує, що сучасне законодавство України створює належні правові та концептуальні передумови для реалізації цього завдання. Зокрема, положення Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту» та Закон України «Про повну загальну середню освіту» закріплюють компетентнісний підхід як методологічну основу освітнього процесу, наголошують на розвитку критичного мислення, здатності до самооцінювання, відповідальності та саморегуляції, що безпосередньо пов'язано з формуванням рефлексивних умінь учнів. Концепція «Нова українська школа» та Державний стандарт початкової освіти орієнтують освітній процес на особистісно орієнтоване та діяльнісне навчання, педагогіку партнерства, формувальне оцінювання, розвиток наскрізних умінь, серед яких рефлексія розглядається як необхідна складова навчальної діяльності молодших школярів. Доведено, що нормативно-правова база не лише декларує необхідність розвитку рефлексії учнів початкової школи, а й визначає підготовку педагога до цієї діяльності як важливий компонент його професійної компетентності.

Розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів у контексті сучасних концептуальних моделей розвитку вищої освіти. Концептуально значущими визначено: переорієнтацію педагогічної освіти від знаннєвої моделі до компетентнісно-гуманістичної; утвердження людиноцентричної та студентоцентрованої моделей, за яких студент є активним суб'єктом навчання; ціннісно-орієнтовану парадигму вищої освіти, що поєднує професійну підготовку з формуванням відповідальної особистості; а також рефлексивну модель розвитку вищої школи, у межах якої усвідомлення, самоаналіз і критичне переосмислення власної діяльності стають провідними механізмами професійного становлення.

2. Обґрунтовано авторську концепцію підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів як цілісну науково обґрунтовану систему, що інтегрує методологічний, теоретичний і технологічний концепти. Методологічний концепт визначає філософські та наукові засади дослідження і ґрунтується на комплексі взаємопов'язаних підходів: гуманістичному, системному, діяльнісному, особистісно орієнтованому, компетентнісному, технологічному, інтегративному, партисипативному, контекстному, синергетичному, акмеологічному, аксіологічному, рефлексивному, що забезпечують цілісне бачення проблеми. Теоретичний концепт розкриває сутність рефлексії як психолого-педагогічного феномена, особливості її розвитку в молодшому шкільному віці та специфіку професійної підготовки майбутнього вчителя. Його основу становлять ідеї розвивального та особистісно орієнтованого навчання, а також положення теорії змішаного навчання, що поєднує традиційні й дистанційні форми організації освітнього процесу. Технологічний концепт окреслює практичні шляхи реалізації підготовки майбутніх учителів і передбачає використання рефлексивно-діяльнісної технології, інтерактивних методів навчання, проєктної та кейс-технології. Їх застосування сприяє формуванню професійної рефлексії студентів, розвитку здатності аналізувати педагогічні ситуації, проєктувати освітній процес і створювати власні методичні розробки з розвитку рефлексії в початковій школі.

3. З'ясовано сутність рефлексії як психолого-педагогічного феномену та розкрити особливості її розвитку в молодшому шкільному віці. Рефлексія розглянута як психолого-педагогічний феномен у контексті розвитку особистості молодшого школяра. Доведено, що рефлексія є базовим психолого-педагогічний механізм розвитку особистості дитини, який забезпечує інтеграцію різних аспектів її досвіду в цілісну систему саморозуміння. У цьому контексті рефлексія виконує інтегративну функцію, поєднуючи пізнавальні досягнення з емоційним переживанням і регуляцією поведінки, що є необхідною умовою становлення цілісної, психологічно стійкої особистості. Разом із тим теоретичний аналіз засвідчив, що розвиток рефлексії не є

автоматичним наслідком вікового зростання або самого факту навчання у школі. Він потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу, який враховує вікові можливості дитини, індивідуальну варіативність розвитку та потенційні ризики надмірного або некоректного оцінювання.

4. Узагальнено стан розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів у вітчизняному й зарубіжному науковому дискурсі. Встановлено, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці сформовано достатньо розвинену теоретичну базу щодо осмислення професійної підготовки вчителя початкової школи як цілісного, багатовимірного процесу, зорієнтованого на формування педагогічної майстерності, професійної суб'єктності, здатності до саморегуляції, самоосвіти та безперервного професійного розвитку. У межах цього дискурсу рефлексія послідовно розглядається як професійно значуща категорія, внутрішній механізм осмислення діяльності та чинник якості педагогічних рішень. Доведено, що ключовим положенням зарубіжних досліджень є чітке розмежування рефлексивної підготовки вчителя та формування його здатності розвивати рефлексивні уміння школярів. Перша спрямована на становлення рефлексивного професіонала, здатного аналізувати власну педагогічну діяльність, приймати обґрунтовані рішення та здійснювати саморозвиток. Друга ж передбачає опанування вчителем педагогічних стратегій і механізмів, що дозволяють переводити рефлексію з рівня професійного самопостереження на рівень навчальної діяльності учнів.

5. Визначено структуру, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів і розроблено методику її діагностики. Мотиваційно-ціннісний компонент визначає гуманістичну спрямованість професійної діяльності майбутнього вчителя та його усвідомлене ставлення до розвитку рефлексії як важливої умови особистісного зростання дитини. Він уточнюється через однойменний критерій та включає такі показники: стійкий інтерес до проблеми рефлексії молодших школярів; усвідомлення значущості рефлексії для розвитку особистості дитини; орієнтація на гуманістичні, суб'єкт-суб'єктні взаємини з

учнями. Когнітивний компонент характеризує рівень засвоєння психолого-педагогічних і методичних знань, необхідних для науково обґрунтованого розуміння сутності рефлексії, її видів і вікових особливостей розвитку в молодшому шкільному віці. Розкривається через однойменний критерій з показниками: знання сутності й видів рефлексії (особистісна, інтелектуальна, комунікативна тощо) у молодших школярів; розуміння вікових можливостей розвитку рефлексії; володіння класифікаціями методів і прийомів її формування. Операційно-діяльнісний компонент відображає практичну здатність майбутнього вчителя реалізовувати рефлексивний підхід у педагогічній діяльності та розкривається через однойменний критерій з показниками: уміння планувати в уроці блоки/етапи рефлексії; використання різних форм рефлексивної діяльності (усна, письмова, ігрова, візуальна); здатність моделювати рефлексивні завдання, запитання, ситуації. Рефлексивно-особистісний компонент має метарівневий характер і виконує функцію внутрішнього регулятора професійної діяльності. Одинименний критерій включає такі показники: регулярне здійснення самоаналізу *conducted* занять; критичне осмислення власних педагогічних дій, готовність визнавати й виправляти помилки; прагнення до саморозвитку, самоосвіти з проблеми рефлексії.

На основі визначених критеріїв і показників окреслено три рівні готовності: високий (творчо-рефлексивний), середній (функціональний) і низький (репродуктивний). Високий рівень характеризується цілісною інтеграцією всіх компонентів та сформованістю рефлексивної педагогічної позиції. Середній рівень відображає часткову узгодженість знань, мотивації та практичних умінь. Низький рівень засвідчує фрагментарність підготовки, недостатню сформованість компонентів і відсутність їх системної взаємодії.

Результати дослідження засвідчили, що на констатувальному етапі переважають середній і низький рівні готовності як в експериментальній, так і в контрольній групах. Високий рівень виявлено у незначної частини респондентів, що свідчить про фрагментарність і несистемність сформованих умінь та установок. Отримані дані підтверджують наявність потенціалу до

розвитку досліджуваного феномену, однак засвідчують відсутність його цілісної інтеграції як стійкої професійної якості, що обґрунтовує необхідність подальшого формувального впливу.

6. Розроблено систему підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, яка постає як взаємопов'язана сукупність цільово-ціннісного, нормативно-організаційного, змістово-теоретичного, операційно-методичного, практико-рефлексивного та результативного компонентів. Цільово-ціннісний компонент визначає стратегічні орієнтири системи й ґрунтується на гуманістичній та демократичній парадигмі освіти. Він спрямовує підготовку на формування професійної позиції вчителя та визначає рефлексію як засіб розвитку суб'єктності молодшого школяра і водночас як власну професійну норму. Нормативно-організаційний компонент реалізується через структуру освітньо-професійних програм, що конкретизують вимоги державних стандартів і забезпечують інституційну впорядкованість підготовки. Змістово-теоретичний компонент становить інтелектуальне ядро системи, оскільки саме через зміст навчальних дисциплін відбувається формування професійного мислення, засвоєння наукових уявлень про сутність рефлексії та способи її розвитку в початковій школі. Операційно-методичний компонент забезпечує перехід від знань і цінностей до конкретних педагогічних дій, формуючи вміння проєктувати та реалізовувати рефлексивно орієнтовану діяльність. Практико-рефлексивний компонент є інтегративним рівнем, на якому відбувається апробація та трансформація знань і вмінь у реальну професійну здатність діяти. Результативний компонент фіксує сформованість цілісної професійної готовності системно й усвідомлено організовувати рефлексивну діяльність учнів.

Спроектовано модель системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Механізм реалізації моделі ґрунтується на взаємодії функціональних блоків: цільово-ціннісного (визначає концептуальні орієнтири та визначає наукову логіку побудови підготовки), змістово-теоретичного (охоплює сукупність педагогічних умов), операційно-методичного (забезпечує реалізацію через методи, форми й засоби навчання),

діагностичного (забезпечує оцінювання динаміки й зворотний зв'язок) та результативного (передбачає позитивну динаміку сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів). Їх узгоджена взаємодія формує замкнений педагогічний контур: цінності визначають мотивацію, зміст формує знання, діяльність забезпечує практичні вміння, рефлексія сприяє самокорекції, а діагностика дає можливість коригувати процес підготовки.

7. Обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, котрі розглядаються як взаємопов'язана сукупність організаційних, змістових і технологічних детермінант, що створюють необхідний освітній контекст для трансформації теоретичних знань у внутрішньо прийняті професійні переконання та дієві педагогічні вміння. Перша педагогічна умова – ціннісно-мотиваційна орієнтація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на розвиток рефлексії як базової якості особистості молодшого школяра, визначає аксіологічний вимір професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів та передбачає усвідомлення рефлексії як педагогічної цінності, що забезпечує становлення суб'єктності молодшого школяра, розвиток його здатності до осмислення власного досвіду, саморегуляції навчальної діяльності та формування відповідального ставлення до результатів власних дій. Друга педагогічна умова – створення рефлексивно насиченого освітньо-цифрового середовища професійної підготовки, котра постає як глибинна трансформація освітнього середовища, що змінює способи взаємодії, пізнання, оцінювання та професійної самоідентифікації педагога. Третя педагогічна умова – практико-орієнтований характер професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, котра постає закономірним етапом переходу від ціннісно-мотиваційного та середовищного забезпечення підготовки до формування операційно-діяльнісної готовності як інтегративного результату професійного становлення.

8. Розроблено методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії учнів початкової школи, котре розглядалося як цілісна сукупність змістових модулів, форм організації навчання, інтерактивних технологій, цифрових ресурсів, діагностичних процедур і практико-орієнтованих завдань, спрямованих на поетапне формування у майбутніх учителів здатності проєктувати, організовувати й аналізувати рефлексивну діяльність молодших школярів. Методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії учнів початкової школи виступає практико-орієнтованим механізмом реалізації розробленої сукупності педагогічних умов і створює необхідні передумови для досягнення позитивної динаміки сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

9. Експериментально перевірено ефективність системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Зіставлення результатів констатувального та формувального етапів експерименту дозволяє зробити висновок про те, що впроваджена система підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів забезпечила комплексний, системний і результативний вплив на всі структурні компоненти професійної готовності, що емпірично доводить її ефективність і наукову обґрунтованість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович Т., Давидюк Н. Техніки розвитку рефлексивного мислення педагогів у системі підвищення кваліфікації. *Молодь і Ринок*. 2025. № 9/241. С. 105-111. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.341913>.
2. Авксентьева Т. А., Лісниченко А. П. Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів як умова їх підготовки до творчої самореалізації в професійній діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2017. V (56). Issue: 128. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Pre-service-teachers-reflective-skills-formation-as-the-condition-of-their-preparation-for-creative-self-realization-in-professional-activityТ.-А.-Avksentyeva-A.-P.-Lisnychenko.pdf>.
3. Акімова О. В., Захарченко Н. В. Статистичні методи в педагогічних дослідженнях. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 20(1). С. 68-71. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-1-14>.
4. Акімова О. В., Сапогов М. В., Мельник А. Б. Категорія творчого розвитку викладача в контексті різних освітніх парадигм. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2022. № 69. С. 45–52.
5. Андрієвська В. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04. Харків, 2019. 42 с.
6. Андрощук І. В., Андрощук І. П. Методологічні підходи щодо підготовки майбутніх учителів до формування громадянської відповідальності учнів. *Молодь і ринок*. 2022. № 6 (204). С. 6-11.
7. Андрущенко В. П. Людиноцентризм як стратегія розвитку освіти в Україні. *Вища освіта України*. 2010. № 3. С. 5-12.
8. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 5-17.

9. Андрущенко В. П. Філософія освіти: традиція і сучасність : монографія. Київ : Генеза, 2011. 320 с.
10. Андрущенко О. О. Розвиток рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. на здоб. наук. ст. канд. пед. наук (доктора філософії):13.00.04. Запоріжжя, 2020. 313 с.
11. Андрущенко О. Рефлексивні вміння вчителя початкових класів: сутність і характеристика. *Молодь і Ринок*. 2019. № 12(167). DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.155513>.
12. Антонова Н. О. Проблеми діагностики психологічної готовності до професійної діяльності у випускників психологічного факультету. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць*. 2009. Т. 10. Ч. 11. С. 43-52.
13. Антонова О. Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер.* / За ред. В.О. Огнев'юка. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17-22.
14. Антонова О. Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 262-285.
15. Антонюк Н. А. Формування у мабутніх учителів початкової школи діалогічних умінь у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2015. 20 с.
16. Базелюк О. Методологічні підходи до розвитку цифрової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти. *Український Педагогічний журнал*. 2019. № (4). С. 64-71. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-4-64-71>.
17. Базиль Л. Центр кар'єрного консультування. Енциклопедія освіти / Національна академія педагогічних наук України; [гол. ред. Василь Кремень]: 2-ге вид., доп. та перероб. Київ, 2021. С. 1089-1090.

18. Байдюк Л. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання англійської мови : дис. ... д-ра філософії : 011. Умань, 2025. 351 с.

19. Балакірева В. А. Контекстний підхід підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 131. С. 24–28.

20. Балашов Е. М., Каламаж В. О. Діагностика рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні. *Scientific Bulletin of Kherson State University Series Psychological Sciences*. № 2. С. 94–103. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-13>.

21. Барбашова І. А., Свириденко Г. В., Дьоміна В. І., Таран К. О., Черкашина К. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації ідей НУШ. *Naukowyi Chasopys National Pedagogical Dragomanov University Series 5 Pedagogical Sciences Reality and Perspectives*. 2025. № 106. С. 11–17. DOI: <https://doi.org/10.31392/udu-nc.series5.2025.106.02>.

22. Безлюдна Н. Формування національно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів в умовах воєнного стану. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2023. № (1(27)). С. 41-46. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(27\).2023.278727](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(27).2023.278727).

23. Бекірова А. Р. Методологія, теорія та методика формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів: монографія. Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2019. 410 с.

24. Бескорса О. Методи формування цифрової культури майбутніх учителів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2024. № (21). С. 19–29. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.21.2024.307965>.

25. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-методологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.

26. Бех І. Д. Гуманізація виховного процесу. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. С. 33–34.
27. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
28. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: науково-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1998.
29. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
30. Бекірова Л. Е. Модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_2/3.pdf.
31. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ : Атіка, 2008.
32. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика. *Інформаційні технології в освіті*. 2019.
33. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у початковій освіті. Київ : Педагогічна думка, 2015.
34. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у початковій освіті: теорія і практика : монографія. Київ : Сам, 2011. 368 с.
35. Біляковська О. О., Біницька К. М. Студентоцентризований підхід як нова парадигма якості освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Гуманітарний форум*. 2023. № 1(1). С. 10–15. DOI: [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-2GF](https://doi.org/10.60022/1(1)-2GF).
36. Бірюк Л., Пішун С. Аксіологічний підхід до формування професійно спроможної особистості. майбутніх учителів початкових класів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип 56. Том 1. С. 161-166.
37. Бобровський М., Горбачов С., Заплотинська О., Ліннік О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. 2-ге вид., перер. і доп. Київ: Державна служба якості освіти, 2021. 350 с.

38. Божко Є. А. Методологічні підходи до аналізу проблеми розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст.). *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2017. № 31. С. 26-29.

39. Бондар В. І. Дидактика. Київ, 2005.

40. Борисов В. В., Лупінович С. М., Антоненко І. Ю. Педагогічні стратегії розвитку критичного мислення в молодших школярів через ігрові технології. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research)*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15461035>.

41. Бріцкан Т. Г. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності : дис. ... д-ра філософії : 011. Ізмаїл, 2023. 339 с.

42. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 552 с.

43. Васьківська Г. О. Reflexively and cognitive technology as a determinant of the effective realization of interactive teaching. *Методичний вісник Науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти*. 2015. Вип. 1. С. 85-87.

44. Вдовиченко Р. П., Михальченко Н. В. Деякі аспекти педагогічної системи Марії Монтессорі. Будапешт, Венгрія. *The scientific heritage*. 2020. № 47 (Р.3). С. 8-12. URL: <https://www.scientific-heritage.com/wp-content/uploads/2020/09/VOL-3-No-47-47-2020.pdf>.

45. Вдовиченко Р.П., Михальченко Н.В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання дітей дошкільного віку на засадах гуманістичних цінностей. *Danish Scientific Journal (DSJ)*. 2021. №45 (т.2). С. 10-14. DOI: https://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/DSJ_45_2.pdf.

46. Вдовиченко Р.П., Михальченко Н.В., Шапочка К.А., Галицька Т.С., Сажина Т. Сюжетно-рольова гра як засіб виховання старших дошкільників.

Warszawa, Polska. *Colloquium-journal*. 2021. №27 (114). С. 10-13. DOI: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/solloquium-journal-27-114-2021>.

47. Вдовиченко Р.П., Михальченко Н.В., Шапочка К.А., Лоза Д.О., Марикіна А.В. Особливості формування ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку. *Warszawa, Polska. Colloquium-journal*. 2021. №27 (114). С. 17-21. DOI: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/solloquium-journal-27-114-2021/>.

48. Вдовиченко Р.П., Михальченко Н.В., Шапочка К.А., Нагорна І.В., Трофимчук О.С. Особливості виховання патріотичних почуттів у дошкільників на засадах педагогічної спадщини Василя Сухомлинського. *Warszawa, Polska. Colloquium-journal*. 2021. №27 (114). С. 13-17. DOI: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/solloquium-journal-27-114-2021/>.

49. Веремчук А. М. Рефлексія у педагогічній діяльності. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Випуск 20. С. 92-102.

50. Вимірювання рівнів готовності викладачів до проектування навчальних технологій. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5724/1/%D0%A0%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0_6.04.09.pdf.

51. Височан Л. М. Теоретичні і методичні засади природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкової школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04. Хмельницький, 2021. 43 с.

52. Волинський національний університет імені Лесі Українки. URL: <https://vnu.edu.ua/uk>.

53. Воронова О. Ю. Модель рефлексії в професійній діяльності педагога-вихователя. *Актуальні проблеми психології*. Т.7. Вип.36. С. 113-120.

54. Гандзілевська Г., Костюшко І. Педагогічна рефлексія учителів початкової школи крізь призму критичного мислення. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. 56 (3). С. 14-20. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-56-3-14-20>.

55. Гарей Л. В., Михальченко Н. В. Роль навчальної діяльності у розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф.* (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.). Хмельницький: ПП «А.В.Царук», 2023 р. С. 65-67. URL:

https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf.

56. Гаркуша С. В. Методи математичної статистики в педагогічних дослідженнях. Навчально-методичний посібник для аспірантів. Чернігів, 2019. 72 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi75/0056338.pdf>.

57. Герасимова О. І. Формування рефлексивних умінь студентів вищих педагогічних навчальних закладів в психолого-педагогічному аспекті. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4161/1/O.Gerasymova_VOU_10_FLMD_PI.pdf.

58. Гончарова О. К. Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до формування соціальної компетентності учнів. Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з педагогіки за спеціальністю 011. Освітні, педагогічні науки. Одеса, 2025. 364 с. URL: <https://dspace.oano.od.ua/handle/123456789/438>.

59. Гончарук О. В. Система підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвіллевої діяльності молодших школярів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини; Хмельницький національний університет. Умань – Хмельницький, 2021. 389 с.

60. Гребя І. З. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів : дис. ...д-ра філософії : 011. Хмельницький, 2025. 375 с.

61. Гриньова М., Грицай Н. Кейс-технології в методичній підготовці майбутніх учителів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 3 (97). С. 123–134.

62. Грицько В. В. Методична підготовка майбутніх учителів початкової школи в системі вищої професійної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 11. Т. 1. С. 113-116.

63. Губа Н. О. Рефлексія: проблематика формулювання концепту. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № (3). С. 13–19. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-3-2>.

64. Гудима Н. Комунікативна компетентність учителя початкової школи як один із чинників його успішної професійної діяльності. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта*. 2022. Вип. (XV). С. 300–304. DOI: <http://ohiienko.kpnu.edu.ua/article/view/247818>.

65. Гуменний О. Критерії оцінювання цифрових платформ для професійної підготовки майбутніх фахівців. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743508/1/Humennyi_monographiya.pdf.

66. Гуревич Р., Коношевський Л., Коношевський О., Кобися В., Люльчак С. Роль цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти у формуванні диджитальної культури студентів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2024. № 71. С. 5–21. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-5-22>.

67. Гуржій А, Радкевич В, Пригодій М. Методологічні засади цифровізації інформаційно-освітнього середовища закладу професійної освіти. *Нові технології навчання*. URL: <https://journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/317>.

68. Давидюк І. В. Професійна підготовка вчителя початкових класів засобами педагогічної рефлексії. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/10_2009/27.pdf.pdf.

69. Даниляк Ю. І. Створення сприятливого освітнього середовища як педагогічна умова розвитку критичного мислення в молодших школярів. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 2 (6). С. 94-99.

70. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04. Умань, 2016. 45 с.
71. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. *Офіційний вісник України*. 2018. № 26.
72. Дехтяр Є. С. Рефлексивна основа підготовки вчителя початкових класів до забезпечення наступності між дошкільням та початковою школою. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/2241/2041>.
73. Діагностика готовності до професійної діяльності майбутніх учителів біології. 2018. World Science. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/12062018/5877.
74. Діагностувальні методики / укладач Т. В. Бойко. – Чернігів : ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2013. 40 с.
75. Доброскок І., Мкртічян О. Модель інноваційної підготовки вчителя початкових класів в умовах НУШ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 1 (125) С. 269-279. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.01/269-279.
76. Довгопола Л. Практична підготовка майбутніх учителів біології до професійної діяльності на основі контекстного підходу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. № 3 (87). С. 214-224.
77. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи*. Вип. 468. Педагогіка і психологія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. С. 143-153.
78. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. Житомир: Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2005. 194 с.

79. Дубасенюк О. Педагогічні умови ціннісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів. *Професійна освіта: педагогіка і психологія : Польсько-український, україно-польський щорічник*. Вип. XIII. Ченстохова-Київ, 2011. С. 162-166.

80. Єпіхіна М. Базові тенденції професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у контексті сучасних викликів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. (2(51)). С. 46-49. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.46-49>.

81. Желанова В. В. Формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога в процесі професійної підготовки у ВНЗ: навчальний посібник для студентів, магістрантів, аспірантів педагогічних спеціальностей. Старобільськ: ДЗ „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. 2015. 155 с.

82. Закон України «Про повну загальну середню освіту» : чинне законодавство України станом на 2020 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2020. № 31. Ст. 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>.

83. Запорожченко Т. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до формування математичної компетентності у системі інклюзивної освіти. *Innovate Pedagogy*. 2021. № 2(31). С. 31-34. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/31-2.5>.

84. Золотухіна С. Т., Башкір О. І. Наукові підходи в педагогічних дослідженнях: методичні рекомендації. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. 33 с.

85. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.

86. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. УНУ ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2008. 608 с.

87. І курс Спеціальність 013 Початкова освіта. Харківська гуманітарно-педагогічна академія. Харків, URL: <https://sites.google.com/view/pedagogika-hgra-kh/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B8-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%85->

%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%96%D0%B2/%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-013-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-013-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D0%B9-%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D1%96%D0%BD%D1%8C-%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80/%D1%96-%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.

88. III курс Спеціальність 013 Початкова освіта. Харківська гуманітарно-педагогічна академія. Харків, URL: [https://sites.google.com/view/pedagogika-hgpa-kh/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B8-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%85-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%96%D0%B2/%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-013-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-013-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-013-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D0%B9-%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D1%96%D0%BD%D1%8C-](https://sites.google.com/view/pedagogika-hgpa-kh/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B8-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%85-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%96%D0%B2/%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-013-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-013-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D0%B9-%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D1%96%D0%BD%D1%8C-)

%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80/%
D1%96%D1%96%D1%96-%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.

89. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / За заг. ред.. Г. Л. Єфремової. Суми: Видання Сумського ДПУ ім. А. С. Макаренка. 2020. 444 с.

90. Інструменти для проведення рефлексії на уроках у початковій школі. URL:
https://znayshov.com/News/Details/instrumenty_dlia_provedennia_refleksii_na_urok_akh_u_pochatkovii_shkoli#google_vignette.

91. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації / Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Сікорська, І. Степаненко, О. Шипко / За ред. І. Степаненко. К.: ІВО НАПН України, 2016. 158 с.

92. Каплуненко Л., Ленг Т. Профорієнтаційна діагностика: апробація та адаптація психодіагностичного комп'ютерного комплексу «Профорієнтатор-УА». Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. 2016, т. X, вип. 28, С. 186–208.

93. Каталог вибіркового дисциплін / анотації Мукачівський державний університет. Мукачево, URL: <https://pedagogical.msu.edu.ua/katalog-vibirkovih-disciplin-anotaczi%1%97/>.

94. Кафедра педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту. URL: https://pedagogical.msu.edu.ua/pedagogical-faculty/dpppe/?_gl=1*1uquh94*_ga*MTMyNTgyNTQ0MC4xNzcwNTUyMTA1*_ga_V4701N88R6*czE3NzA1NTIxMDQkbzEkZzEkdDE3NzA1NTIyMzEkajEkbDAkaDE3Mjg3MDExNDY.

95. Кафедра педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту. URL: https://pedagogical.msu.edu.ua/pedagogical-faculty/dpppe/?_gl=1*1uquh94*_ga*MTMyNTgyNTQ0MC4xNzcwNTUyMTA1*_ga_V4701N88R6*czE3NzA1NTIxMDQkbzEkZzEkdDE3NzA1NTIyMzEkajEkbDAkaDE3Mjg3MDExNDY.#kurs.

96. Кафедра педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту. URL: <https://sites.google.com/view/pedagogika-hgpa-kh>
97. Кафедра початкової освіти. URL: <https://nuos.edu.ua/pro-universitet/struktura/navchalno-naukovij-pedagogichnij-institut-imeni-v-o-suhomlinskogo/kafedri-nnpi-imeni-v-o-suhomlinskogo/34089-2/36911-2/>.
98. Кафедра Теорії і методики початкової освіти. URL: <https://vnu.edu.ua/uk/chairs/teoriyi-i-metodyky-pochatkovoyi-osvity>.
99. Кеменяш В. І. Цифрова компетентність як чинник ефективної професійної діяльності майбутніх учителів правознавства в умовах трансформації освітнього середовища. *Collection of Research Papers Pedagogical Sciences*. 2025. 110, 82–89. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-11>.
100. Кириленко Т. Володимир Роменець про зміст переживань у процесі самопізнання особистості. *Психологія і суспільство*. Тернопіль: ГалДрук, 2016, № 2, С. 84–89.
101. Коваль Т. В., Шикирінська О. А. Мистецько-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів у контексті культурологічного підходу. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/download/5366/4790>.
102. Козак Л. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. № 3–4. С. 54–60.
103. Койчева Т. І., Осипова Т. Ю. Підготовка майбутніх учителів до прогностичної діяльності під час вивчення педагогічних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2025. № (2). С. 106-111. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-14>.
104. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти. Монографія. Умань: РВЦ «Софія», 2008. 332 с.
105. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2011. 46 с.

106. Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика : монографія / кол. авт. ; за заг. ред. О. А. Жукової, А. І. Комишана. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021. 264 с.

107. Кондратенко Л. О. Професійна рефлексія як засіб підвищення фахової компетентності педагога та саморозвитку: метод. рек.– Суми : НВВ КЗ СОППО. 2022. 40 с. URL: http://nmcps.sumy.sch.in.ua/Files/downloadcenter/Методичні%20рекомендації_Професійна%20рефлексія%20як%20засіб%20підвищення%20фахової%20компетентності%20педагога%20та%20саморозвитку.pdf.

108. Коновальчук І. І. Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 464 с.

109. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науковопедагогічних працівників. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf.

110. Концепція розвитку педагогічної освіти : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. Київ : МОН України, 2018.

111. Корекційні хвилинки: вправи, що підтримують урок і допомагають дітям з ООП. URL: <https://naurok.com.ua/refleksiya-v-pochatkoviy-shkoli-253381.html>.

112. Кравчина О. Є. Методики оцінки ефективності використання цифрових інструментів у навчальному процесі. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742508/1/%D0%91%D1%8E%D0%BB%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%8C%204,2024%20_%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf.

113. Красовська О. О. Компоненти та критерії професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до мистецько-освітньої діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. IV (39), Issue: 79, 2016. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Components->

and-criteria-of-professional-readiness-of-the-future-teacher-of-initial-school-to-artistic-educational-activity-Krasovska-%D0%9E.-%D0%9E..pdf.

114. Кремень В. Г. (ред.) Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

115. Кремень В. Г. Людина в освітньому просторі цивілізації: монографія. Київ: Знання України, 2007. 448 с.

116. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні: шляхи модернізації. Київ: Грамота, 2003. 216 с.

117. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.

118. Кривонос О. Педагогічна діагностика: історичні витоки, генезис, сучасні підходи в контексті концепції «Нова українська школа». URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/%D0%BA%D1%80%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D1%81.pdf>.

119. Крик Л. М., Михальченко Н. В. Розвиток гендерного стереотипу у дітей молодшого шкільного віку. *Нова українська школа - середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.)*. Хмельницький: ПП «А.В.Царук», 2023 р. С. 163-165. URL:

https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf.

120. Криницька О. О., Михальченко Н. В. Психологічна підтримка осіб, які пережили травматичні події: комплексний аналіз методів, ефективності та факторів впливу. Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір: матер. III-ої Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Миколаїв, 16-17 жовтня 2025р.). Миколаїв: Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025. С.181-186.

121. Крутий К. Л. Партисипативний підхід та методи навчання в підготовці майбутніх педагогів до застосування soft skills у практичній

діяльності в закладах дошкільної освіти. *Інноваційні педагогічні технології у підготовці фахівців дошкільної та початкової освіти до роботи в закладах освіти* : монографія / за наук.ред. К. Л. Крутій, Л. В. Зданевич. Хмельницький, 2025. С. 165–215.

122. Кунда В.В. Застосування методів математичної статистики у науково-педагогічних дослідженнях. *Політ. Сучасні проблеми науки. Гуманітарні науки: тези доповідей XX Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених*. Т. 1. К.: НАУ, 2020. С. 264-265.

123. Куріцина А. Рефлексія як психологічний механізм розвитку “я-концепції” підлітка. *Психологічна служба системи освіти Вінницької області*. 2021. URL: <https://vinps.vn.ua/?p=1699>.

124. Кучаковська Г. А. Використання сервісів соціальних мереж у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.10. Київ, 2025. 23 с.

125. Кучинська І. О. Цінності сучасної вищої освіти: пріоритети та перспективи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. (30). С. 63–72. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-63-72>.

126. Лавріненко О. А. Методологічні основи психопедагогіки: методичні рекомендації. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2021. 80 с.

127. Левченко О., Величко Н., Ковшун Л. Партисипативний підхід та практики на рівні громади. Посібник для громадських активістів та всіх зацікавлених. Херсон. 2018. 28 с.

128. Легін В. Б. Рефлексивні вміння у навчальній діяльності молодших школярів. *Молодий вчений*. 2018. № 10 (62). С. 73-77.

129. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04.Рівне, 2005. 409 с.

130. Лісниченко А. П. Шляхи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів у контексті їх підготовки до творчої самореалізації в

<https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/08a7ea41-1f78-4038-af6b-8333deaa104e/content>.

131. Лозенко А. П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2010. 23 с.

132. Лозенко А. П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2009. 350 с.

133. Локшина О. І. Європейський вимір якості освіти: теорія і практика. Київ : Педагогічна думка, 2011. 304 с.

134. Лук'янченко О. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи засобами мистецтва. *Освітній Простір України*. 2018. № 14. С. 190–196. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.14.190-196>.

135. Лунячек В. Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку працівника освіти. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2 (102). С. 37-45.

136. Майєр Н., Устименко О. Case study як технологія формування методичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов і культур. *Advanced Education*. 2018. Вип. 9. С. 28–33.

137. Максимов М. В. Психологія розвитку рефлексивних вмінь особистості у молодшому шкільному віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2021. 45 с.

138. Максимова О. О. Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. Дрогобич: Вид-во Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. № 5 (136). С.59 – 63.

139. Мальов С. В. Формування готовності майбутніх учителів до розвитку естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку: дис. ... на здоб. наук. ст. д-ра філос. зі спец.: 011. Вінниця, 2025. 464 с.

140. Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. № 5. С. 145–151. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_15_29.

141. Марусинець М. М. Креативність як чинник формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/10_2010/48.pdf.

142. Марченко О. Г., Жовтоніжко І. М. Особливості викладання навчальної дисципліни «Статистичні методи у психолого-педагогічних дослідженнях» здобувачам наукового ступеня «доктор філософії» за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки». *Актуальність та особливості наукових досліджень в умовах воєнного стану*: зб. тез міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. з нагоди відзначення Дня науки-2022 в Україні (м. Київ, 24 трав. 2022 р.) / ДНДІ МВС України. Київ, 2022. С. 177-181.

143. Меєчко І. В. Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку як чинники здатності до емоційної децентрації. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2013. 45(2). С. 143–151. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2013_45\(2\)__20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2013_45(2)__20).

144. Методичні рекомендації до виконання курсових робіт підготовки бакалавра галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 013 Початкова освіта за освітньо-професійною програмою «Початкова освіта» / уклад. : Т.В. Мотуз, Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР», 2024. 30 с. URL: <https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%9A%D1%83%D1%80%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%20%D0%B7%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B8%20-%20013-%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%D0%86%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>.

145. Методичні рекомендації до написання курсових робіт для студентів спеціальності 013 Початкова освіта / укладачі: доктор педагогічних наук, професор В. П. Шпак, доктор педагогічних наук, професор Т. С. Зорочкіна,

доктор педагогічних наук, професор К. М. Гнезділова, кандидат педагогічних наук, доцент В. І. Мовчан. Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2025. 31 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1gAUNnzZJU9j5_SP4aZun25ZFnzT-JVYy/view.

146. Мирончук Н. М. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка: [наук.-метод. журнал]*. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся". Житомир, 2018. Вип. 13. С. 95-101.

147. Мирончук Н. М. Критерії та показники сформованості у майбутніх викладачів вищої школи готовності до самоорганізації у професійній діяльності. *Проблеми освіти : зб. наук. пр. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. Київ, 2018. С. 173–178.

148. Мирончук Н. М. Формування рефлексивно-оцінних умінь готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*. 2018, №4 (11). Р. 48-52.

149. Михальченко І. В., Михальченко Н. В. Розвиток світорозуміння у молодших школярів в умовах інтегрованого освітнього середовища. *Нова українська школа - середовище щасливого дитинства: матеріали міжсвзів. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.)*. Хмельницький: ПП «А.В.Царук», 2023 р. С. 209-212. URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf.

150. Михальченко Н. В., Михальченко І. В. Аналіз розвитку самоповаги у дітей дошкільного віку. *Практико-орієнтований підхід до розвитку педагогічної та психологічної освіти в міждисциплінарному дискурсі: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Миколаїв, 13 жовтня 2022 р.)*. Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2022. с. 134-136.

151. Михальченко Н. В. Рефлексія у спілкуванні та професійне вигорання під час війни: порадник для вчителів. Посібник. Миколаїв: ГО «Асоціація випускників НУК імені адмірала Макарова», UNICEF для кожної дитини, 2025.

152. Михальченко Н. В. Сучасний стан методичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 12 (20). С.554-568. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12\(20\)](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12(20)).

153. Михальченко Н. В. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 7(15). С. 202-212. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-7\(15\)](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-7(15)).

154. Михальченко Н. В. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії у дітей засобами українського фольклору. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 9(17). С.239-252. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9\(17\)](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9(17)).

155. Михальченко Н. В. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до розвитку патріотичної рефлексії у дітей: ідентичність та ідентифікація. *Психолого-андрагогічний супровід розвитку педагога в умовах післявоєнного відновлення освітнього середовища: матер. III-ої Всеукр. наук. – практ. конф. (Миколаїв, 20-30 жовтня 2025р.)*. Миколаїв: Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. 2025. Миколаїв, 2025. С. 119-124.

156. Михальченко Н. В. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. *Початкова освіта: сучасні перспективи розвитку. Матеріали з проблем початкової освіти, вищої освіти і науки (м. Миколаїв, Україна, 2025 року)*. Методичний вісник кафедри початкової освіти / за заг. ред. д.пед.н., проф. С. І. Якименко. Випуск 14. Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, 2025. С. 72-76.

157. Михальченко Н. В. Динаміка розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості. *Збірник наукових праць Класичного приватного університету: Теорія і практика сучасної психології*. №1, Т.2, 2020. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. С. 102-107.

158. Михальченко Н. В. Ідентичність як важливий чинник підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії у дітей. *Наука і техніка сьогодні*. 2025. № 8(49). С. 855-867. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8\(49\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8(49)).

159. Михальченко Н. В. Концепція підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 12(58). С. 1192-1205. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-12\(58\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-12(58)).

160. Михальченко Н. В. Менталітет і ментальність: складові професійної підготовки вчителів початкових класів до розвитку рефлексії у дітей. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 8(38). С.1554-1569. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8\(38\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38)).

161. Михальченко Н. В. Методична підготовка майбутнього вчителя початкових класів до реалізації програми розвитку рефлексії дітей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. 2024. № 4(138). С. 558-571. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/михальченко.pdf>.

162. Михальченко Н. В. Національно-патріотичне виховання в закладах дошкільної освіти: навчально-методичний посібник для дистанційного навчання / Михальченко Н.В. Миколаїв: СПД Румянцева Г.В., 2021. 150 с.

163. Михальченко Н. В. Патріотична рефлексія як механізм особистісного розвитку суб'єкта. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 19 квітня 2024 р.)*. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. с.184-187. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi79/0059480.pdf>.

164. Михальченко Н. В. Педагогічна психологія: навчальний посібник / автор-упорядник Н.В. Михальченко. Миколаїв: СПД Румянцева Г.В., 2025. 132 с.

165. Михальченко Н. В. Педагогічний аспект професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. *Інновації в суднобудуванні та океанотехніці: XVI Міжнародна*

науково-технічна конференція (Миколаїв, 25-26 вересня 2025р.) Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025. с.1158-1161. URL: <https://nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/Materiali-konferencii.pdf>.

166. Михальченко Н. В. Перспектива реалізації програми розвитку рефлексії молодших школярів в системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. № 220. 2025. С. 482-488. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-482-488>.

167. Михальченко Н. В. Підготовка вчителя до розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів у контексті реалізації Концепції «Нова українська школа». Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Україна, 15 листопада 2024 року) / Редколегія: І. М. Вітенко, Н. Р. Бабовал, Р. С. Брик, О. В. Городецька, Т. Г. Дідух. Тернопіль, 2024. С159-162. DOI: <https://ippo.edu.te.ua/about/news/iii-vseukrainska-naukovo-praktichna-konferenciya-vikoristannya-tehnologij-menedzhmentu-yakosti-v-upravlinni-zakladami-osviti> <https://ippo.edu.te.ua/scientific/konferencii>

168. Михальченко Н. В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей в процесі організації навчальної діяльності. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 9(39). С.1425-1438. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9\(39\)](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9(39)).

169. Михальченко Н. В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів засобами української символіки // *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Том 13 : Інновації в освіті та науці: трансформація підходів і технологій [колективна монографія] / Наукова редакція: Я.Гжесяк, І.Зимомря, В.Ільницький. Конін - Ужгород - Перемишль - Миколаїв: Посвіт, 2025. с.168-178. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/74884dd9-0db1-4c75-b686-2bf36628ce42>.

170. Михальченко Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів: принципи навчання у вищій

школі. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. № 1(53) С.1198-1211. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-1\(53\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-1(53)).

171. Михальченко Н. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками щодо розвитку патріотичної рефлексії дітей. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 10 (40). С.1111-1123. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10\(40\)](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10(40)).

172. Михальченко Н. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей у контексті реалізації концепції «Нова українська школа». *Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти: матер. IV-ої Всеукр. наук.- практ. конф. (Тернопіль, 7 листопада 2025р.)*. Тернопіль: Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти. 2025. С.144-147.

173. Михальченко Н. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей шляхом мотивації до навчальної діяльності. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 9(55). С. 689-701. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9\(55\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55)).

174. Михальченко Н. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії дітей: педагогічна рефлексія та ментальне здоров'я. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 11(57). С. 944-957. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11\(57\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)).

175. Михальченко Н. В. Професійна підготовка фахівців початкової освіти до розвитку рефлексії у молодших школярів. *Теоретико-методичні засади наступності в освітньому процесі дошкільної та початкової освіти: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (12 листопада 2024 року, м. Миколаїв)*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2024. с.104-107.

176. Михальченко Н. В. Професійний розвиток рефлексії особистості. *Актуальні питання розвитку освіти та управління освітніми закладами: матеріали Другої регіональної науково-практичної конференції молодих науковців (30 січня 2025 року, м. Херсон)*. За ред. Кузьменка В. В., Кохановської

О. В. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2025. С.142-144. URL: <https://academy.ks.ua/?p=19650>.

177. Михальченко Н. В. Психологія професійного вигорання: навчально-методичний посібник / автор-упорядник Михальченко Н.В. Миколаїв: видавець Румянцева Г.В., 2022. 138 с.

178. Михальченко Н. В. Психолого-педагогічна культура як складова готовності майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії учнів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, Суми. 2024. № 3(137). С. 526-536. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.03/526-536>.

179. Михальченко Н. В. Психолого-педагогічна характеристика сучасного вчителя початкових класів як складова готовності до розвитку рефлексії дітей . *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 221. С. 231-235. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-221-231-235>.

180. Михальченко Н. В. Рефлексія молодшого школяра: навчально-методичний посібник для змішаного навчання. Автор-упорядник Н.В. Михальченко. Частина 1. Миколаїв: видавець Румянцева Г.В., 2023. 120 с.

181. Михальченко Н. В. Рефлексія молодшого школяра: навчально-методичний посібник для змішаного навчання / автор-упорядник Н.В. Михальченко. Частина 2. Миколаїв: видавець Румянцева Г.В., 2024. 132 с.

182. Михальченко Н. В. Рефлексія молодшого школяра: навчально-методичний посібник для змішаного навчання / автор-упорядник Н.В. Михальченко. Частина 3. Миколаїв: видавець Румянцева Г.В., 2024. 132 с.

183. Михальченко Н. В. Розвиток когнітивного компоненту рефлексії майбутніх вчителів початкових класів. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 8(54). С. 631-641. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8\(54\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)).

184. Михальченко Н. В. Розвиток патріотичної рефлексії особистості під впливом виховного ідеалу українського народу. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVII: Подолання кризових ситуацій у науці та освіті*. [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, 2024. с.157-160 URL:

<https://rep.nuos.edu.ua/server/api/core/bitstreams/32cc8e09-7153-4ac6-af3b-c6c828a3b93f/content>.

185. Михальченко Н. В. Розвиток патріотичної рефлексії у дітей молодшого шкільного віку. *Нова українська школа - середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.)*. Хмельницький: ПП «А.В.Царук», 2023 р. с. 212-214. URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf.

186. Михальченко Н. В. Розвиток рефлексії молодших школярів на засадах науковопедагогічної спадщини вітчизняних учених. *Практико-орієнтований підхід до розвитку педагогічної та психологічної освіти в міждисциплінарному дискурсі: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Миколаїв, 13 жовтня 2022 р.)*. Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2022. С. 136-140.

187. Михальченко Н. В. Роль вчителя початкової освіти у розвитку патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку. *Освіта XXI століття: теорія і практика в контексті гуманізму Василя Сухомлинського* : Колективна монографія / за заг. ред. С. І. Якименко. Миколаїв: Іліон, 2023. с.139-165.

188. Михальченко Н. В. Роль вчителя у розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів в умовах Нової української школи. *Нова українська школа: теорія і практика: Матеріали Всеукраїнської конференції з проблем вищої освіти і науки (м.Миколаїв, Україна, 23 жовтня 2019 року)* . Методичний вісник кафедри початкової освіти / за заг.ред. С.І.Якименко. Миколаїв: СПД Румянцева, 2019. Вип.10. С.144-146.

189. Михальченко Н. В. Роль психологічної культури викладача у розвитку рефлексії особистості корекційного педагога. *Сучасна логопедія: Інноваційні технології. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. За заг. ред. В. А. Кисличенко. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2024, С. 117-122. DOI: <http://mdu.edu.ua> <https://fif.nuos.edu.ua/?p=17965>.

190. Михальченко Н. В. Складові готовності майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. *Педагогіка*

формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. 2025. № 98. С. 143-148. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/98-2025>.

191. Михальченко Н. В. Складові готовності майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії учнів в умовах інклюзивного навчання. *Гуманітарний вісник НУК : збірник наукових праць.* Випуск 18. Миколаїв : Іліон, 2025. С. 143-150.

192. Михальченко Н. В. Складові рівнів розвитку патріотичної рефлексії особистості. // *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи.* Том 12 : Виклики та можливості науки та освіти у контексті сучасних трендів [колективна монографія] / Наукова редакція: Я.Гжесяк, І.Зимомря, В.Ільницький. Конін - Ужгород - Перемишль - Миколаїв: Посвіт, 2024. с.144-156.

193. Михальченко Н. В. Сутність когнітивного компоненту патріотичної рефлексії особистості. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус».* №12, Т.2 , 2020. Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 172-177.

194. Михальченко Н. В. Теоретико-методичні засади розвитку рефлексії особистості молодшого школяра. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи.* Том XIX: Людина, суспільство, історія: діалог у гуманітарному просторі / [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, 2025. С.135-137. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/790c4846-6144-4e23-a7ca-978062787ab6>.

195. Михальченко Н. В. Фактори розвитку патріотичної рефлексії особистості. *Danish Scientific Journal (DSJ).* 2020. №42 (т.4). С. 46-49. URL: https://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/DSJ_42_4.pdf.

196. Михальченко Н. В. Феномен рефлексії особистості молодшого школяра на етапі створення тандартів нового покоління. *Інноваційно-технологічна підготовка майбутніх учителів початкової школи у закладі вищої освіти: матеріали всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з проблем вищої освіти і науки* (Миколаїв, 2 грудня 2021 р.). Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2021. с. 122-127.

197. Михальченко Н. В., Вдовиченко Р. П. Особливості психодіагностики патріотичної рефлексії особистості. *Danish Scientific Journal (DSJ)*. 2020. №35 33 (т.3). С. 66-70. URL: https://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/DSJ_35_3.pdf.

198. Михальченко Н. В., Шапочка К. А., Михальченко І. В Роль сім'ї в розвитку рефлексії молодших школярів. Warszawa, Polska. *Colloquium-Journal*. 2023. Część 1. №12 (171). С. 30-34. DOI: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-12-171-2023/>.

199. Михальченко Н. В., Вдовиченко Р. П., Шапочка К. А., Трофімчук О. С., Каращук Ю. В. Детермінанти розвитку саморегуляції особистості дитини. Warszawa, Polska. *Colloquium-Journal*. 2021. №28 (115), 2021. С. 29-33. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-28-115-2021/>.

200. Михальченко Н. В., Криницька О. О. Психологічна підтримка осіб, які пережили травматичні події: комплексний аналіз методів, ефективності та факторів впливу. Гуманітарний вісник НУК : збірник наукових праць. Випуск 18. Миколаїв : Іліон, 2025. С. 150-157.

201. Михальченко Н. В., Марикіна А.В. Розвиток самоповаги у хлопчиків та дівчаток старшого дошкільного віку. *В. О. Сухомлинський і освіта XXI століття: соціальні, педагогічні та психологічні виміри: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (23 вересня 2021 року, м. Миколаїв) / за ред. В.Д. Будака, Т.М. Степанової. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2021. с.137-141.*

202. Михальченко Н. В., Михальченко І. В. Аналіз чинників розвитку рефлексії особистості в сім'ї. Warszawa, Polska. *Colloquium-Journal*. 2025. №39 (232). С. 36-40. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-39-232-2025/>.

203. Михальченко Н. В., Михальченко І. В. Професійне вигорання педагога в умовах невизначеності: ментальне здоров'я і рефлексія. Warszawa, Polska. *Colloquium-Journal*. 2025. №68 (261). С. 80-85. DOI: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-67-260-2025-2/>.

204. Михальченко Н. В., Михальченко І. В. Симптоми професійного вигорання педагогів та фахівців. *Гуманітарний вісник НУК: збірник наукових праць*. Випуск 18. Миколаїв: Іліон. 2025. С. 157-165.

205. Михальченко Н. В., Молчанова О. М. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до організації навчальної діяльності молодших школярів. *Гуманітарний вісник НУК : збірник наукових праць*. Випуск 18. Миколаїв : Іліон, 2025. С. 354-362.

206. Михальченко Н. В., Степанова С.А. Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. *В. О. Сухомлинський і освіта XXI століття: соціальні, педагогічні та психологічні виміри: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (23 вересня 2021 року, м. Миколаїв) / за ред. В.Д. Будака, Т.М. Степанової*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2021. С.141-144.

207. Михальченко Н. В., Трофимчук О. С. Розвиток саморегуляції поведінки дітей старшого дошкільного віку. *В. О. Сухомлинський і освіта XXI століття: соціальні, педагогічні та психологічні виміри: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (23 вересня 2021 року, м. Миколаїв) / за ред. В.Д. Будака, Т.М. Степанової*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2021. С.144-148.

208. Михальченко Н. В., Шапочка В. А. Професійна готовність вчителя початкових класів як детермінанта розвитку рефлексії молодших школярів. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 3(43). С. 1822-1834. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7\(47\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7(47)).

209. Михальченко Н., Шапочка В. Технологія спільного викладання в забезпеченні супроводу дитини з особливими освітніми потребами. *Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал: Інклюзивне навчання*. 2025. Том 107. №4. С. 84-91. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.4.2025.07>.

210. Михальченко Н.В. Теоретичні засади розвитку рефлексії особистості молодшого школяра: передумови та чинники. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 9(39). С.1442-1456 . DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9\(39\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)).

211. Михальченко Н.В. Ментальність як важливий чинник підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії у молодших школярів. *Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір: матер. III-ої Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю* (Миколаїв, 16-17 жовтня 2025 р.). Миколаїв: Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025. С.206-212. URL: https://nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/Programa-konferencii-V.O.Suhomlinskogo_English.pdf.

212. Михальченко Н.В. Патріотична рефлексія особистості та етнічна ідентичність. *Соціально-психологічні проблеми суспільства: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м.Київ, 16-17 квітня 2021 р.). Київ: Таврійський національний університет імені В.І.Вернадського, 2021. С. 111-115.

213. Михальченко Н.В. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVIII: Методологічні інновації в дослідженнях і викладанні: від теорії до практики.* [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, 2025. С.151-154. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/73230/1/Розвиток%20сучасної%20освіти%20і%20науки_18_2025.pdf.

214. Михальченко Н.В. Роль ідей патріотичного виховання В.О.Сухомлинського в практиці роботи сучасного закладу дошкільної освіти. *Педагогічна толерантність як складова професіограми вчителя (актуалізація ідей В.О.Сухомлинського): збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (24-25 вересня 2020 року, м. Миколаїв). За ред. В.Д. Будака, Т.М. Степанової. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2020. с.44-48.

215. Михальченко Н.В. Роль ідентифікації у розвитку патріотичної рефлексії особистості. *Danish Scientific Journal (DSJ)*. 2020. №33 (т.2). С. 47-

51. URL: https://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/DSJ_33_2.pdf.

216. Михальченко Н.В. Роль професійної культури викладача закладу вищої освіти у розвитку патріотичної рефлексії особистості студента. *Неформальна та інформальна освіта як ресурс розвитку особистості: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, м. Київ, 22 травня 2020 р. К.: Таврійський національний університет імені В.І.Вернадського, 2020. С. 77-81.

217. Михальченко Н.В. Роль сімейного виховання в розвитку рефлексії молодших школярів. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 3(43). С. 1278-1288. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3\(43\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3(43)).

218. Михальченко Н.В., Шапочка К.А., Михальченко І.В. Роль виховання у розвитку патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку. Warszawa, Polska. *Colloquium-Journal*. 2022. №33 (156). С. 37-41. DOI: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-33-156-2022/>.

219. Михальченко Н.В., Вдовиченко Р.П. Роль виховання у розвитку патріотичної рефлексії особистості. Budapest, Hungary. *Magyar Tudományos Journal*. 2021. №50. С. 43-47.

220. Михальченко Н.В., Вдовиченко Р.П., Шапочка К.А., Марикіна А.В., Лоза Д.О. Самоповага особистості дошкільника як психологічна проблема. Warszawa, Polska. *Colloquium-Journal*. 2021. №28 (115). С. 25-29. DOI: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-28-115-2021/>.

221. Михальченко Н.В., Вдовиченко Р.П., Шапочка К.А., Степанова С.А., Михальченко І.В. Розвиток творчих здібностей особистості у ігровій діяльності. Warszawa, Polska. *Colloquium-Journal*. 2021. №28 (115). С. 20-25. DOI: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-28-115-2021/>.

222. Михальченко Н.В., Михальченко І.В.. Роль менталітету у розвитку патріотичної рефлексії особистості. *Danish Scientific Journal (DSJ)*. 2021. №46 Т.3. С. 36-40. DOI: https://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/DSJ_46_1.pdf.

223. Міністерство освіти і науки України. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року: Освіта переможців. Київ, 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Strateh.plan.diyalnosti.MON.do.2027.roku.pdf>.

224. Мітіна С. В. Методи математичної статистики у психологічних дослідженнях: навчально-методичні рекомендації до написання кваліфікаційних робіт для здобувачів закладів вищої освіти спеціальності «Психологія». Київ: Вид-во ТНУ, 2024. 63 с.

225. Мойсеєнко С. До поняття рефлексії в педагогічній діяльності. URL: [https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/moiseienko_do%20ponyattya\(1\).pdf](https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/moiseienko_do%20ponyattya(1).pdf).

226. Молнар-Чатлош А. О. Методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 214. С. 272-276. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-272-276>.

227. Молчанова О. М., Михальченко Н. В. Роль педагогічної спрямованості вчителя початкових класів у розвитку особистості учня. *Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір: матер. III-ої Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю* (Миколаїв, 16-17 жовтня 2025р.). Миколаїв: Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025. С.212-216.

228. Москальов І. О., Лисенко Д. П. Застосування методів математичної статистики у психологопедагогічних дослідженнях: навч. посіб. Київ : НУОУ, 2023. 187 с.

229. Мукачівський державний університет. URL: <https://msu.edu.ua/>.

230. Мурза Н. В., Михальченко Н. В. Розвиток гендерного стереотипу у дітей молодшого шкільного віку. *Нова українська школа - середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф.* (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.). Хмельницький: ПП «А.В. Царук», 2023 р. С. 219-223. URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf.

231. Мухіна Т. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами stem-технологій. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. (5). С. 130–138. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.18>.

232. Навчальна ознайомлювальна практика у закладах загальної середньої освіти. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси. URL: <https://drive.google.com/file/d/1UQXtmW-VbpSes7EzAZC3kRAsBKfcLLcv/view>.

233. Навчальна практика (з основ природознавства). Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси. URL: <https://drive.google.com/file/d/1f9q6B6I9OAp874ipj1tB9m6KhbSKAAy-/view>.

234. Навчальні видання 2019-2023. Мукачівський державний університет. Мукачево, URL: https://pedagogical.msu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/01/navchalni_vidannya.pdf.

235. Навчальні дисципліни. Мукачівський державний університет. Мукачево. URL: https://pedagogical.msu.edu.ua/pedagogical-faculty/dpppe/?_gl=1*1uquh94*_ga*MTMyNTgyNTQ0MC4xNzcwNTUyMTA1*_ga_V4701N88R6*czE3NzA1NTIxMDQkbzEkZzEkdDE3NzA1NTIyMzEkajEkbDAkaDE3Mjg3MDExNDY.#kurs.

236. Навчальні плани спеціальності 013 Початкова освіта. URL: <https://sites.google.com/vu.cdu.edu.ua/pochatkova-osvita/%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96-%D0%BF%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B8?authuser=0>.

237. Навчальні плани. Мукачівський державний університет. Мукачево, URL: <https://pedagogical.msu.edu.ua/navchalni-plani/>.

238. Навчальні програми ПО і ДО. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/?page_id=7637.

239. Навчання, виховання та розвиток у контексті життєвих перспектив особистості : Збірник матеріалів Всеукраїнської науковопрактичної інтернет-конференції з міжнародною участю (м. Бердянськ, Україна, 25 квітня 2019 року) / За заг. ред. О.В. Горещької. – Бердянськ: БДПУ, 2019. 364 с.

240. Наскрізна програма практик. URL:
<https://sites.google.com/vu.cdu.edu.ua/pochatkova-osvita/%D0%B0%D0%BA%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F/%D0%BD%D0%B0%D1%81%D0%BA%D1%80%D1%96%D0%B7%D0%BD%D0%B0-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0-%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA?authuser=0>.

241. Наскрізна програма практики для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта / укладачі : Гнезділова К. М., Зорочкіна Т. С., Шпак В. П., Яцина С. М. Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2024. 84 с. URL:
https://drive.google.com/file/d/1YqU72wkyNvHaZCO62sA-WnqIr4DX_LgN/view.

242. Наскрізна програма практики. «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2023. URL:
<https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D0%BA%D1%80%D1%96%D0%B7%D0%BD%D0%B0%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8%20-%202013-%D0%B1%20-%202023-2024.pdf>.

243. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи [Електронний ресурс] : наук.-аналіт. доп. / В. Ю. Биков, О. І. Ляшенко, С. Г. Литвинова [та ін.] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : ІЦО НАПН України, 2022. URL:
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733151/1/Аналітична%20доповідь%202022%20%282%29.pdf>.

244. Науково-методичні основи психологічного супроводу діяльності вчителя в умовах реформування освіти (діагностика і корекція): практич. посіб. / авт. кол. В. Панок, І. Марухина, В. Рибалка, В. Горленко, Д. Романовська, В. Предко, С. Шандрук, М. Саврасов, Н. Сосновенко / [ред. Віталій Панок]. Київ: УНМЦ практичної психології та соціальної роботи НАПН України, 2022, 192 с.

245. Науменко Н. Сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних закладах вищої освіти України. *Науковий Вісник Вінницької Академії Безперервної Освіти Серія «Педагогіка Психологія»*. 2024. 5. С. 111–117. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.17>.

246. Нежива Л. Звіт про результати наукового дослідження з теми: «Система підготовки вчителів початкових класів до професійної діяльності в умовах реформи «Нова українська школа» (Державний реєстраційний номер: 0121U113726) 01.09.2024-15.05.2025 рр. URL: https://fpo.kubg.edu.ua/images/%D0%97%D0%B2%D1%96%D1%82_2025.pdf.

247. Нестеренко М.М. Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти: дис. ... на здоб. наук. ст. д-ра філос. зі спец.: 13.00.04. Бердянськ, 2019. 249 с.

248. Никончук Н. О. Розвиток рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці. *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*: Науково-теоретичний збірник. ПереяславХмельницький, 2006. С. 97-102.

249. Ничкало Н. Г. Професійна освіта в Україні: теорія і практика. Київ : Наук. думка, 2001. 400 с.

250. Ніколаєнко С. М. Вища освіта України в контексті європейської інтеграції. Київ : Освіта України, 2006. 320 с.

251. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. М-во освіти і науки України. Київ, 2016.

252. Носко Л. А. Методологія поняття рефлексії як психолого-педагогічної категорії. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН*. 2015. Випуск 28. С. 354-364.

253. Овчарук О. Міжнародні підходи та критерії ефективності розвитку цифрового освітнього середовища для організації дистанційного навчання. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО Неперервна професійна освіта XXI*

[https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0010](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0010).

254. Огнев'юк В. О. Цілі та цінності освіти. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/44417/2/V_Ognevyuk_Lektsiya_3_FSGN.pdf.

255. Олексенко К. Б. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища : дис. на здобуття наук. ступеня докт. філософії : 015. Бердянськ, 2023. 325 с.

256. Олійник О. Рефлексія в структурі інноваційної компетентності вчителя закладів загальної середньої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2024. № 55. DOI: 10.24144/2524-0609.2024.55.65-71.

257. Організація самовдосконалення майбутніх педагогів на основі діагностики схильності до професійної діяльності : метод. реком. / [уклад. Б. Кіндратюк, С. Литвин-Кіндратюк]. Вид. 2-ге, випр. і доп. Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2023. 53 с. URL: <https://kpibs.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/126/2023/06/orhanizats.samovdoskon.-majbut-pedahoh.-na-osnovi-diiahnostyky.pdf>.

258. ОС Бакалавр. URL: <https://sites.google.com/vu.cdu.edu.ua/pochatkova-osvita/%D0%B2%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%BC/%D0%BE%D1%81-%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80?authuser=0>.

259. Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society : монографія. У 2 т. Т. 1 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 526 с.

260. Освітньо-Професійна Програма «Початкова Освіта» («Primary Education») першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю АЗ «Початкова освіта» галузі знань А «Освіта» Проєкт. Черкаський національний

університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, URL:
<https://drive.google.com/file/d/1M-OtSDE9dx1O8RCfGYiEu1Q2ZIxсFCce/view>.

261. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» фахової передвищої освіти. Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» Дніпровський фаховий педагогічний коледж. Дніпро, 2024. URL:
<https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1195/2024%20%E2%80%93%20%D0%9E%D0%9F%D0%9F%20%D0%9F%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20-%20%D0%9F%D0%9E-%D1%84%D0%BC%D0%B1.pdf>.

262. Освітньо-професійна програма «Початкова Освіта». Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2024. URL:
[https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1195/2024%20%E2%80%93%20%D0%9E%D0%9F%D0%9F%20%D0%9F%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20\(%D0%B1\).pdf](https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1195/2024%20%E2%80%93%20%D0%9E%D0%9F%D0%9F%20%D0%9F%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20(%D0%B1).pdf).

263. Освітньо-професійна програма «початкова освіта». Мукачівський державний університет, Мукачево, 2024. URL: https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/04/%D0%9E%D0%9F_%D0%9F%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0_2024%D0%B1%D0%B0%D0%BA.pdf.

264. Освітньо-Професійна Програма «Початкова Освіта». Мукачівський державний університет, Мукачево, 2023. URL: <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/07/%D0%9E%D0%9F%D0%9F-%D0%9F%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0.pdf>.

265. Освітньо-професійні програми. URL:
<https://www.dano.dp.ua/studentu/osvitno-profesiini-prohramy>.

266. Освітня програма «Початкова освіта». URL: <https://pedosvita.cdu.edu.ua/a3-pochatkova-osvita/>.
267. Освітня програма 013 Початкова освіта. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/?page_id=5775.
268. Остапчук М., Романюк С. Статистичні методи у проведенні педагогічних досліджень (прикладний аспект). *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2024. № 3. С. 126-136.
269. Павелків К. М. Формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2011. 224 с.
270. Пастушок О. Є., Михальченко Н. В. Історія повсякденності як складова сучасної історичної освіти. Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір: матер. III-ої Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Миколаїв, 16-17 жовтня 2025р.). Миколаїв: Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025. С. 216-222.
271. Педагогічний факультет. 2025-2026 н.р., I семестр Мукачівський державний університет. Мукачево, URL: <https://pedagogical.msu.edu.ua/24616-2/>.
272. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів ; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.
273. Пеньковська Н. М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 175 с.
274. Петренко О., Петренко І. Професійна підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в новій українській школи. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2024. 2. С. 27-38. DOI: <https://doi.org/10.35619/pse.vi2.21>.
275. Петрик К. Ю. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів : дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04. Бердянськ, 2020. 255 с.

276. Петрук В., Семеніхіна О., Сабадош Ю. Нові підходи до статистичного аналізу результатів педагогічного експерименту. *Physical and Mathematical Education*. 2022. 33(1). С. 36–42. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-033-1-006>.

277. Питинак Т. В. Формування рефлексії у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6257/1/45.pdf>.

278. Підгорна А. Рефлексія на уроці: навіщо вона потрібна і як працює в системі НУШ. URL: <https://arbook.info/refleksiya-na-uroczi-navishho-vona-potribna-i-yak-praczuuye-v-systemi-nush/>.

279. Подкоритова Л., Гаврилькевич В. Компоненти самопізнання здобувачів вищої освіти бакалаврського і магістерського рівнів. *Psychology Travels*. 2022. № 1. Рр. 15-31. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-2>.

280. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 2. С. 16–25.

281. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

282. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.

283. Попадич О. О. Студентоцентроване навчання в системі освітнього менеджменту підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти. *Журнал «Перспективи та інновації науки»*. 2026. № 1(59). С. 1353-1359. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-1353-1359](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-1353-1359).

284. Початкова освіта (бакалаври). А3. URL: <https://www.dano.dp.ua/studentu/informatsiinyi-paket-spetsialnostei/a3-pochatkova-osvita-bakalavry>.

285. Початкова освіта (на базі НРК 5 (ф/б)) (план затв. 2024 р.). URL: <https://vnu.edu.ua/uk/all-educations/pochatkova-osvita-na-bazi-nrk-5-fb-plan-zatv-2024-r>.

D0%92%D0%86%D0%99%20%D0%A8%D0%9A%D0%9E%D0%9B%D0%86.pdf
?sequence=1&isAllowed=y.

292. Пріма Р. М., Рославець Р.М., Буднік С.В. П 23 Курсові роботи з методик навчання освітніх галузей у новій українській школі : методичні рекомендації до написання та захисту курсових робіт. Луцьк, 2022. 60 с.

293. Пріма Р., Десятник К. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до професійної мобільності у вимірі якості освіти. *Наука І Техніка Сьогодні*. 2024. 3(31). [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-3\(31\)-632-642](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-3(31)-632-642).

294. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38. Ст. 2004.

295. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII . Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.

296. Програма атестаційного іспиту. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2024. URL: <https://drive.google.com/file/d/1IKyoGPMLURIDpKhXEEnqDdbVpCw9Ag9T/view>.

297. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчальнометодичний посібник для вчителів / Автори-упоряд.: В. Є. Берека, А. В. Галас. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 496 с.

298. Професійна орієнтація: підруч. / Є. Єгорова, О. Ігнатович, В. Кобченко, Н. Литвинова, І. Марченко, О. Мерзлякова, В. Синявський, Г. Татаурова-Осика, А. Шевенко; [ред. Олена Ігнатович]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014, 240 с.

299. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : затверджений в установленому порядку. Київ, 2021. 28 с.

300. Психодіагностичне забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти / Є. Єгорова, О. Ігнатович, В. Кобченко, Н. Литвинова, І. Марченко, О. Мерзлякова, В. Синявський, Г. Татаурова-Осика, А. Шевенко; [ред. Олена Ігнатович]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014, 228 с.

301. Пундак Н. Г., Михальченко Н. В. Гендерні особливості розвитку самоповаги у молодших школярів. *Нова українська школа - середовище*

щасливого дитинства: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.). Хмельницький: ПП «А.В.Царук», 2023 р. С. 253-263. URL:

https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf.

302. Рефлексія на уроці: методика організації та прийоми проведення. URL: <https://osnova.com.ua/refleksiya-na-urotsi-metodika-organizatsii-ta-priyomi-provedennya/>.

303. Рефлексія у навчанні. Дієві методики та потреби. URL: <http://irc.osvitatrb.org.ua/refleksiya-u-navchanni-diyevi-metodyky-ta-potreby/>.

304. Рєпкін В., Рєпкіна Н. До проблеми щодо теорії розвивального навчання (частина 1). *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія.* 2018. (64). С. 75-79. URL: <https://periodicals.karazin.ua/psychology/article/view/11262>.

305. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Кіриченко С. В. Професійна самореалізація вчителів старшої школи в освітній проектній діяльності в контексті Нової української школи. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 144 с.

306. Робоча програма виробничої педагогічної практики. «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2024. URL:

<https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%92%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B0%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20-%202013-%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%D0%86%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>.

307. Робоча програма навчальної дисципліни «Актуальні проблеми дошкільної педагогіки». Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%A0%D0%9F_%D0%90%D0%BA%D1%82-%D0%BF%D1%80-1.pdf.

308. Робоча програма навчальної дисципліни «Загальна психологія» складена на основі освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів «Початкова освіта» галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 013 «Початкова освіта». Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2024. URL: <https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F%20-%202013-%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>.

309. Робоча програма навчальної дисципліни «Медіаосвіта та медіаграмотність сучасного педагога». Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%A0%D0%9F_%D0%9C%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0-%D1%82%D0%B0-%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-%D1%81%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B0-4-%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81-2024-2025.pdf.

310. Робоча програма навчальної дисципліни «Методика навчання інформатичної освітньої галузі в початковій школі». Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%A0%D0%9F_%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D1%96%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0

%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%97-

%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8C%D0%BE%D1%97-%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%83%D0%B7%D1%96-%D0%B2-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B9-%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%96-2024-2025.pdf.

311. Робоча програма навчальної дисципліни «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі у поч.школі». Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%9C%D0%B5%D1%82.-%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87.-.%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BD.-%D0%BB%D1%96%D1%82.-%D0%B3%D0%B0%D0%BB.-%D1%80%D0%BE%D0%B1.-_-24-25.pdf.

content/uploads/2021/03/%D0%9C%D0%B5%D1%82.-

%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87.-.-

%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BD.-%D0%BB%D1%96%D1%82.-

%D0%B3%D0%B0%D0%BB.-%D1%80%D0%BE%D0%B1.-_-24-25.pdf.

312. Робоча програма навчальної дисципліни «Методика формування мовленнєвої особистості дитини». Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%A0%D0%9F_%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%94%D0%B2%D0%BE%D1%97-%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96-%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B8-%D0%B4_2024-2025.pdf.

content/uploads/2021/03/%D0%A0%D0%9F_%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0-

%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-

%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%94%D0%B2%D0%BE%D1%97-

%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96-

%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B8-%D0%B4_2024-2025.pdf.

313. Робоча програма навчальної дисципліни «Ознайомлення дітей із суспільним довкіллям». Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%A0%D0%9F_-%D0%9E%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%B9%D0%BE%D0%BC%D0%BB%

%D0%9E%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%B9%D0%BE%D0%BC%D0%BB%

D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D1%96%D0%B7-
 %D1%81%D1%83%D1%81%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0
 %B8%D0%BC-
 %D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D1%96%D0%BB%D0%BB%D1%8F%D
 0%BC.pdf.

314. Робоча програма навчальної дисципліни «Освітній менеджмент у початковій школі». Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%A0%D0%9F_%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D0%B9-%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B4%D0%B6%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82-%D1%83-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B9-%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%96.pdf.

315. Робоча програма навчальної дисципліни «Педагогічна творчість вчителя початкової школи». Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%A0%D0%9F_%D0%9F%D0%B5%D0%B4-%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-%D1%96-%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97-%D0%B2-%D0%9F%D0%A8_2022_2023.pdf.

316. Робоча програма навчальної дисципліни «Психодидактика у початковій школі». Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%A0%D0%9F_%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D1%83-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B9-%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%96-2024-2025-%D0%BD.%D1%80..pdf.

317. Робоча програма навчальної дисципліни «Психологія успіху рефлексія особистості». Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%A0%D0%9F_%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F-%D1%83%D1%81%D0%BF%D1%96%D1%85%D1%83_%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%96%D1%8F-%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96-2024-2025.pdf.

318. Робоча програма навчальної дисципліни «Сучасні моделі початкової освіти». Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%A0%D0%9F_%D0%A1%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BD%D1%96-%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%96-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8-2.pdf.

319. Робоча програма навчальної дисципліни «Теорія та методика навчання мистецької освітньої галузі у початковій школі». Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%A0%D0%9F_%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F-%D1%82%D0%B0-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%BC%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8C%D0%BE%D1%97-%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%83%D0%B7%D1%96-%D1%83-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B9-%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%96-1.pdf.

320. Робоча програма навчальної дисципліни «Теорія та методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі у початковій школі». Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%A0%D0%9F_%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F-%D1%82%D0%B0-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%B3%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%B4%D1%8F%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97-%D1%82%D0%B0-%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%97-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8C%D0%BE%D1%97-%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%83%D0%B7%D1%96-%D1%83-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B9-%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%96-1.pdf.

321. Робоча програма навчальної дисципліни «Технології викладання фахових дисциплін». Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. URL: http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%A0%D0%9F_%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97-%D0%B2%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D1%84%D0%B0%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%85-%D0%B4%D0%B8%D1%81%D1%86%D0%B8%D0%BF%D0%BB%D1%96%D0%BD-2022-2023.pdf.

322. Робоча програма навчальної дисципліни з «Актуальні питання дидактики початкової школи». Мукачівський державний університет. Мукачево, 2025. URL: https://pedagogical.msu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/11/aktualni_problemi_didaktiki_pochatkovo%D1%97_osviti.pdf.

323. Робоча програма навчальної дисципліни з «Інформатична освітня галузь та цифрові технології в початковій школі». Мукачівський державний університет. Мукачево, 2025. URL: <https://pedagogical.msu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/11/informatichna-osvitnya-galuz-ta-czifrovi-tehnologi%D1%97-v-pochatkovij-shkoli.pdf>.

324. Робоча програма навчальної дисципліни з «Організація змістового наповнення освітнього середовища». Мукачівський державний університет, Мукачево, 2024. URL: <https://pedagogical.msu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/11/organizacziya-zmistovogo-napovnennya-osvitnogo-seredovishha.pdf>.

325. Робоча програма навчальної дисципліни з «Освітні засади Нової української школи». Мукачівський державний університет. Мукачево, 2025. URL: <https://pedagogical.msu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/11/osvitni-zasadi-novo%D1%97-ukra%D1%97nsko%D1%97-shkoli-1.pdf>.

326. Робоча програма навчальної дисципліни з «Педагогіка безпеки» Мукачівський державний університет. Мукачево, 2025. URL: <https://pedagogical.msu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/11/pedagogika-bezpeki-2.pdf>.

327. Робоча програма навчальної дисципліни з «Технології навчання мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі». Мукачівський державний університет. Мукачево, 2025. URL: <https://pedagogical.msu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/11/tehnologi%D1%97-navchannya-movno-literaturno%D1%97-osvitno%D1%97-galuzi-v-pochatkovij-shkoli-1.pdf>.

328. Робоча програма навчальної дисципліни ОК 06. Психологія розвитку. Комунальний заклад вищої освіти. «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2024. URL: <https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F%20%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83%20-%200013->

%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf.

329. Робоча програма навчальної дисципліни ОК 11. Вступ до педагогічної спеціальності. Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2024. URL:

<https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%92%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%20%D0%B4%D0%BE%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20-%20013-%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>.

330. Робоча програма навчальної дисципліни ОК 12. Основи педагогіки. Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» Дніпро, 2024. URL: <https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%9E%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B8%20-%20013-%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>.

331. Робоча програма навчальної дисципліни ОК 13. «Історія педагогіки». Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2024. URL: <https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%86%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B8%20-%20013-%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>.

332. Робоча програма навчальної дисципліни ОК 13. Дидактика початкової освіти. «Дніпровська академія неперервної освіти»

Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2024. URL: <https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%94%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8%20-%20013-%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>.

333. Робоча програма навчальної дисципліни ОК 16. Педагогічна майстерність. «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2024. URL: <https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C%20-%20013-%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>.

334. Робоча програма навчальної дисципліни ОК 22. Дитяча література та методика навчання літературного читання. «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2024. URL: <https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%94%D0%B8%D1%82%D1%8F%D1%87%D0%B0%20%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20-%20013-%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%D0%86%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>.

335. Робоча програма навчальної дисципліни ОК 25. Методика навчання природничої освітньої газузі. «Дніпровська академія неперервної освіти»

Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2024. URL: <https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%BE%D1%97%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8C%D0%BE%D1%97%20%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%83%D0%B7%D1%96%20-%20013-%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%D0%86%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>.

336. Робоча програма навчальної дисципліни ОК 32. Діяльнісний підхід у початковій школі. «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2024. URL: <https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%94%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D1%96%D0%B4%20%D1%83%20%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B9%20%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%96%20-%20013-%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%D0%86%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>.

337. Робоча програма навчальної дисципліни ОК 7. Педагогічна психологія. «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2024. URL: <https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F%20-%20013-%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>.

338. Робоча програма навчальної дисципліни ОК 9. Інформаційно-комунікаційні та цифрові технології в педагогічній діяльності. Комунальний заклад вищої освіти. «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2024. URL:

<https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%86%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D1%96%20%D1%82%D0%B0%20%D1%86%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%96%20%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97%20%D0%B2%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20-%20013-%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>

339. Робоча програма навчальної дисципліни ОК36. Педагогіка партнерства. «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2024. URL: <https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0%20%D0%BF%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%BD%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0%20-%20013-%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>.

340. Робоча програма навчальної дисципліни. ОК 15. Теорія та методика виховання. Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2024. URL: <https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20-%20013-%D0%9F%D0%9E-%D0%B1%20-%202024-2025%20-%20%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>.

341. Робоча програма організаційно-виховна практика в дитячих закладах оздоровлення й відпочинку та позашкільних закладах. Комунальний

заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, 2023. URL: <https://www.dano.dp.ua/attachments/article/1946/%D0%9E%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE-%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%B2%20%D0%B4%D0%B8%D1%82%D1%8F%D1%87%D0%B8%D1%85%20%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D1%85%20%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B9%20%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%BD%D0%BA%D1%83%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B0%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D1%85%20%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D1%85%20-%202013-%D0%B1%20-%202023-2024%20-%20%D0%86%D0%86%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81.pdf>.

342. Роганова М., Рашидова С., Роганов М. Професійна рефлексія викладача закладу вищої освіти як умова його педагогічної культури. *Духовність Особистості Методологія Теорія І Практика*. 2023. 1(1(105)). DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-141-151>.

343. Роз'яснення щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми: методичний посібник [Електронне видання] / А. Бутенко, Г. Денискіна, О. Єременко, О. Книш, І. Сімшаг, О. Требенко. Київ : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2024. 127 с.

344. Розвиток інформаційно-цифрового навчального середовища закладу загальної середньої освіти : методичний посібник / О.В.Овчарук, О.О.Гриценчук, І.В.Іванюк, Л.А.Карташова, О.Є.Кравчина, М.П.Лещенко, І.Д.Малицька. Київ: ЩО НАПН України. 2022. 223 с.

345. Руденко Н. М. Статистичний інструментарій в педагогічних дослідженнях. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* (42(2)). 2024. С. 59-67.
346. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для студ. пед. спец. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
347. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Генеза, 1999. 368 с.
348. Савченко О. Я. Концептуальні засади реформування початкової освіти (у контексті НУШ).
349. Савченко О. Я. Професійна компетентність майбутнього вчителя початкової школи. Київ : Педагогічна думка, 2010.
350. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ, 2011.
351. Самойленко О. О. Контекстний підхід в освіті дорослих: особливості, перспективи в Україні. *Інноваційна педагогіка.* Випуск 58. Том 2. 2023. С. 117-121. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.2.24>.
352. Сапожников С. Професіоналізм майбутнього вчителя початкових класів у вимірі сьогодення. *Bulletin of Alfred Nobel University Series Pedagogy and Psychology.* 2018. 2(16). С. 34–39. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-16-6>.
353. Сащенко Л. В. Основи здоров'я. 4 клас: Посібник для вчителя. Розробки уроків за підручником авторів І.Д. Бех та інші. К.: Видавництво «Алатон», 2015. с.108.
354. Себало Л. І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності: дис. ... на здоб. наук. ст. канд пед. наук: 13.00.04. Київ 2016. 265 с.
355. Сенчина Н. Г. Багатофункціональність рефлексивного підходу в сучасному освітньому просторі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць.* М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 95. С. 96-100.

356. Сенчина Н. Організація рефлексивної діяльності учнів у сучасній середній школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 43. Том 3. С. 195-198. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-32>.

357. Сидорів С. М. Підготовка майбутніх учителів до організації інклюзивного освітнього середовища в сучасній початковій школі України: дис. ... на здоб. наук. ст. д-ра філос. зі спец.: 015. Івано-Франківськ, 2025. 367 с.

358. Силабус (виробничої практики). Педагогічна практика Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк. URL: <https://hell1.your-objectstorage.com/vnustorage/s3fs-public/File/2022/07/24%202021%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%9F%D0%9E%D0%B7%D0%9C%D0%A1%20%D0%A1%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D1%83%D1%81%20%D0%9F%D0%B5%D0%B4%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%94%D0%B5%D1%81%D1%8F%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9C%D0%B0%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%86%D1%8C%202021.pdf>.

359. Силабус «Теорія та методика навчання інформатичної галузі в початковій Школі». Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Харків. URL: <https://drive.google.com/file/d/1xdlJV1t-v8rEu9gfpe9Kh3tZ0jdSGFRR/view>.

360. Силабус «Вступ до спеціальності». Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Харків. URL: <https://drive.google.com/file/d/1CY5Jtu-8jZKXqz3gDNkaMQvO48cttrxN/view>.

361. Силабус «Загальна, вікова та педагогічна психологія». Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Харків. URL: https://drive.google.com/file/d/1quYMLCl_mFVU-YectUNzm6PcuuaaeJbO/view.

362. Силабус «Методика виховної роботи». Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Харків. URL: <https://drive.google.com/file/d/1LIESdKvrqCqf8HycWl9qzOUBP9BZXTUY/view>.

363. Силабус «Навчальна практика з реалізації діяльнісного підходу». Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Харків.

URL: https://drive.google.com/file/d/1zDd0YnWBWP35XuhXuQwq-_3IpRpXmyxm/view.

364. Силабус «Організація безпечного освітнього середовища». Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Харків. URL: https://drive.google.com/file/d/1ATl-HF_XFlqQ8yG2tZx7WdHPDsRnq9-G/view.

365. Силабус «Основи педагогічної майстерності» Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Харків. URL: <https://drive.google.com/file/d/1XyvDN0bem0RHVLJU-ih0C4IzJotxIXk5/view>.

366. Силабус «Практика «Введення в спеціальність. Підготовка до практики з виховної роботи». Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Харків. URL: <https://drive.google.com/file/d/1j2DQ8bk7dqy98o8MZMgNNzqXNU8RYyDD/view>.

367. Силабус «Практика «Пробні заняття і уроки в ЗЗСО». Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Харків. URL: <https://drive.google.com/file/d/1fjobEZgNMn4cnS6jNvZ2y4Y92VceEnRg/view>.

368. Силабус «Практика з виховної роботи». Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Харків. URL: https://drive.google.com/file/d/1QXip6PI6DySBx5q8RajK_Xqt9HUXSER4/view.

369. Силабус «Теорія і методика навчання технологічної галузі в початковій школі». Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Харків. URL: <https://drive.google.com/file/d/14R8eprc1LOvWojcfujxZsYCKsQjXXlAL/view>.

370. Силабус «Теорія та методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Харків. URL: https://drive.google.com/file/d/1DqPq3zlXPHfngL-C2m-_oNidIg_xq9W8/view.

371. Силабус навчальної дисципліни «STEM-освіта у початковій школі». Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, URL: <https://drive.google.com/file/d/1PU0x89fCsNbSe6qKx38zhq4dLvtMWUbm/view>.

372. Силабус навчальної дисципліни «Діяльнісний підхід у початковій школі». Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

Черкаси,

URL:

<https://drive.google.com/file/d/1gdgbUgEAZYMbZGfxXQXty2y0R9hQSLFZ/view>.

373. Силабус навчальної дисципліни «Інноваційні технології в початковій освіті». Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, URL:

https://drive.google.com/file/d/1Y3B7__TM1dJKvKULvIk4_efiPh65jmvo/view.

374. Силабус навчальної дисципліни «Медіаосвіта в початковій школі». Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, URL: <https://drive.google.com/file/d/1jK6rUvIsCcIpYKHxmWViQbiGHA-8zIwi/view>.

375. Силабус навчальної дисципліни «Менеджмент у початковій освіті». Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, URL:

<https://drive.google.com/file/d/1rJjS9ESzkvYA6FwppND7MLcKndBUezMZ/view>.

376. Силабус навчальної дисципліни «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі». Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, URL: https://drive.google.com/file/d/1a29ifMp57xgptZBxDR92-M_8r9TrPkUf/view.

377. Силабус навчальної дисципліни «Нова Українська Школа: компоненти, методика, компетенції». Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, URL: <https://drive.google.com/file/d/1u-of1fxOcQlc72Gu3t96iLUPvendGzJr/view>.

378. Силабус навчальної дисципліни «Основи інформатики та методика навчання інформатичної освітньої галузі в початковій школі». Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, URL: https://drive.google.com/file/d/1Tu2PX6F6La_iPcJxaTt4vNNlv95WuLtl/view.

379. Силабус навчальної дисципліни «Педагогіка початкової школи». Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, URL:

<https://drive.google.com/file/d/1ifcIRDtLB7wHdN5RUsDcNgFKsQX8B2au/view>.

380. Силабус навчальної дисципліни «Психологія (загальна, вікова, педагогічна)» Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, URL: https://drive.google.com/file/d/1ee4-Cldf3yt2b85Lrfgg0o_gNra59Qu5/view.

381. Силабус навчальної дисципліни «Соціально-педагогічне партнерство в освіті». Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, URL: <https://drive.google.com/file/d/156Tke7kZchBqVGmUirurNDioe0oWXxH/view>.

382. Силабус нормативного освітнього компонента Методика навчання математичної освітньої галузі. Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк. URL: https://hell.your-objectstorage.com/vnustorage/s3fs-public/File/2023/01/13_2021%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%9F%D0%9E%D0%B7%D0%9C%D0%A1%20%D0%A1%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D1%83%D1%81%20%D0%9C%D0%B5%D1%82%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%20%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%20%D0%9E%D0%93%20%D0%9A%D0%B0%D1%88%D1%83%D0%B1&%23039;%D1%8F%D0%BA%202022.pdf.

383. Силабус нормативного освітнього компонента Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі. Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк. URL: <https://hell.your-objectstorage.com/vnustorage/s3fs-public/File/2022/12/12%202021%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%9F%D0%9E%D0%B7%D0%9C%D0%A1%20%D0%A1%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D1%83%D1%81%20%D0%9C%D0%B5%D1%82%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%20%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%BE-%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%20%D0%9E%D0%93%20%D0%92%D1%96%D1%82%D1%8E%D0%BA%202022.pdf>.

384. Силабус нормативної навчальної дисципліни «Методика навчання природничої освітньої галузі». Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк. URL: <https://hell.your-objectstorage.com/vnustorage/s3fs-public/File/2022/07/14%202021%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%9F%D0%9E%20%D0%A1%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D1%83%D1%81%20%D0%9C%D0%B5%D1%82%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%20%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%BE-%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%20%D0%9E%D0%93%20%D0%92%D1%96%D1%82%D1%8E%D0%BA%202022.pdf>.

D0%B7%D0%9C%D0%A1%20%D0%A1%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D1%83%D1%81%20%D0%9C%D0%B5%D1%82%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%20%D0%9E%D0%93%20%D0%A0%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D1%86%D1%8C%202021.pdf.

385. Силабуси освітніх компонентів. URL: <https://sites.google.com/vu.cdu.edu.ua/pochatkova-osvita/%D0%B0%D0%BA%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F/%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D1%83%D1%81%D0%B8-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%85-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%96%D0%B2?authuser=0>.

386. Сисоєва С. О. Інноваційні технології навчання. Київ : Міленіум, 2012.

387. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у вищій освіті. Київ : Віпол, 2011.

388. Сліпченко М. Кейс-технологія як засіб формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 2 (116). С. 215–224.

389. Слободянюк Т. Б. Формування педагогічної рефлексії: здійснення системної регуляції у майбутніх педагогів з мистецтвознавства. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2022. №1(23). С. 110-119. DOI: <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2022-23-13>.

390. Совсун І. Реформа вищої освіти України в контексті європейської інтеграції. Аналітичні записки. Київ, 2015.

391. Сотська Г. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709238/1/%D1%81%D0%BE%D1%82%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B02.pdf>.

392. Соціальне забезпечення (план затв. 2024 р.). Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк. URL: <https://vnu.edu.ua/uk/all-educations/sotsialne-zabezpechennya-plan-zatv-2024-r>.

393. Спеціальність 013 Початкова Освіта ОП Початкова Освіта. Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк. URL: <https://vnu.edu.ua/uk/spetsialnist-013-pochatkova-osvita-op-pochatkova-osvita>.

394. Спеціальність А3 Початкова освіта. URL: <https://sites.google.com/view/pedagogika-hgprakh/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B8-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%85-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%96%D0%B2/%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-013-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0>.

395. Спирін О. М. Теоретичні та методичні засади формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів. Житомир, 2010.

396. Спіцин Є., Лещенко В. Прогностична компетентність учителя: суть і місце у професійному стандарті. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2024. 1(17). DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2023.17.11>.

397. Стандарт вищої освіти України : галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність 013 «Початкова освіта», перший (бакалаврський) рівень вищої освіти : затв. наказом Міністерства освіти і науки України. Київ : МОН України.

398. Стародубцева К. В. Підготовка вчителів початкових класів до проєктування професійного розвитку в системі післядипломної освіти : дис... доктора філософії з педагогіки за спец. 015. Одеса, 2025. 294 с.

399. Степаненко Л. В. Життєстійкість як ресурс копінг-захисних механізмів емоційної саморегуляції особистості. *Габітус*. 2022. 34. С. 58–63. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.34.9>

400. Степаненко Л. В. Характеристика стилів життєстійкості емоційно-функціонального потенціалу особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Том 33 (72). № 1. С.24-30. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2022/4.pdf.

401. Стинська В., Чепіль М., Прокопів Л. Кейс-метод як інноваційна технологія професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2019. № 10 (177). С. 6–11.

402. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>.

403. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1977. 382 с.

404. Танасійчук Ю. Мотиваційно-ціннісна складова підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до здійснення здоров'язбережувальної діяльності. *World Science*. 2020. 3(6(58)). С. 23–29. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30062020/7118.

405. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: Монографія / За ред. Ляшенко О. І., Жука Ю. О. К.: Педагогічна думка, 2014. 200 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9410/1/14-03%2BTest%20%282%29%20%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%86%D0%AF.pdf>.

406. Тетерва В. О., Михальченко Н. В. Гендерні особливості розвитку самоповаги у молодших школярів. *Нова українська школа - середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.)*. Хмельницький: ПП «А.В.Царук», 2023 р. С. 290-293. URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf.

407. Тренінг 6. Вчимося приймати рішення. URL: http://lt.multycourse.com.ua/public_html/files_uploaded/files/1%20%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81_%20%D0%A2%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%96%D

0%BD%D0%B3%206_%20%D0%92%D1%87%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D1%81%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%B9%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%20%D1%80%D1%96%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F(1).pdf.

408. Турчик І., Мацола Н. Особливості формування ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх учителів. Інноваційна педагогіка. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_3/4.pdf.

409. Тутова Т. Б. Готовність майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів як складова частина фахової підготовки. *Інноваційна педагогіка*. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_3/27.pdf.

410. Федій О. Розвиток критичного мислення і рефлексії як складових емоційної культури вчителя початкової школи. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Том 12. № 6. С. 85-92. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i6-013>.

411. Федоренко М. В. Щодо проблеми формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів початкової школи. URL: <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11fmvups.pdf>.

412. Федорова Г. Які прийоми рефлексії застосовувати в початкових класах. URL: <https://ezavuch.expertus.com.ua/10014409>.

413. Фесенко О. С. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі вивчення природничих дисциплін у педагогічному коледжі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04. Кропивницький, 2018. 24 с.

414. Філоненко О. В. Формування соціальних навичок у суб'єктів освітнього процесу в умовах воєнного та повоєнного часу : монографія / Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. Дніпро : Середняк Т. К., 2023. С. 201–237.

415. Філоненко О., Цуканова Н. Особливості формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої освіти.

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2023. № 8–9 (132–133). С. 155–164.

416. Філософія оцінювання в Новій українській школі. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713876/1/%D0%A5%D0%B0%D1%80%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_6.pdf.

417. Фініков Т. В. Вища освіта України: ризики, сподівання, успіхи. Київ : Таксон, 2012. 420 с.

418. Формування професійної рефлексії в педагогів. URL: <https://svitloforchuk.ck.ua/?p=974>.

419. Фрицюк В. А. Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/10_2016/34.pdf.

420. Фрицюк В. А., Фрицюк В. М. Готовність до інноваційної діяльності в контексті професійного саморозвитку вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2021. Вип. 67. С. 93–98.

421. Харківська гуманітарно-педагогічна академія. URL: <http://www.hgpa.kharkov.com/>.

422. Хатунцева С. М. Критерії та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2017/54/37.pdf>.

423. Хващевська О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації комунікативної діяльності здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2023. (1). С. 274–301. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.1.2022.275171>.

424. Хозраткулова І. Особливості викладання освітнього компонента «педагогічна та психологічна рефлексія у процесі саморозвитку педагога під час війни» в умовах післядипломної освіти. *Вересень*. 2023. 1(96). DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.1.2023.04>

425. Хомич Л. О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкової школи : монографія. Київ : Магістр-S, 2006. 364 с.
426. Цибульська О. В. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання у молодших школярів культури здоров'язбереження : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2021. 329с.
427. Цифрова компетентність здобувачів освіти : методичні рекомендації / уклад.: Т. О. Шевченко, І. М. Павленко. Суми : НВВ СОІППО, 2023. 72 с.
428. Цуканова Н. Формування педагогічної рефлексії майбутніх вчителів початкових класів як умова розвитку готовності до інноваційної діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 220. С.307-310.
429. Цюняк О. П. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти: монографія. Івано-Франківськ, 2021. 316 с.
430. Чичук В. М. Підготовка учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій Польщі : автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04. Черкаси, 2013. 20 с.
431. Чорна О. М. Особливості розвитку фантазії молодших школярів у процесі образотворчої діяльності. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2020. Вип. 28. С. 637–657.
432. Шапочка К. А., Вдовиченко Р. П., Михальченко Н. В. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів за педагогічними ідеями О. Савченко. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal*. 2023. Część 1. №4 (163). С. 32-35. DOI: <https://colloquium-journal.org/en/journal/colloquium-journal-4-163-2023>.
433. Шапочка К. А., Прасол Д. В., Михальченко Н. В. Інклюзивна освіта: стратегії, виклики та професійна підтримка: навчально-методичний посібник / автори-упорядники Шапочка К. А., Прасол Д. В., Михальченко Н. В. Миколаїв:

ГО «Асоціація випускників НУК імені адмірала Макарова», UNICEF, 2025. 215 с.

434. Шапочка К.А., Вдовиченко Р.П., Михальченко Н.В. Професійне вигорання педагогічних працівників. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal*. 2022. №32 (155). С. 15-19. DOI: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-32-155-2022/>.

435. Шапочка К.А., Михальченко Н.В., Шапочка В.А. Супервізія – професійна підтримка в інклюзивній освіті. *Warszawa, Polska. Colloquium-journal*. 2024. Część 1. №32 (225). С. 55-57. DOI: <https://colloquium-journal.org/wp-content/uploads/2024/12/Colloquium-journal-2024-225-1.pdf>.

436. Шахов В. І., Килівник А. М., Мельник І. М. Формування критичного мислення як необхідна умова професійної ідентичності майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. 2018. Вип. 51. С. 435–440.

437. Шахрай В. М., Васильєва С. А. Можливості та ризики цифровізації освітнього середовища: Науково-практичні заходи відділу інституційного виховання Інституту проблем виховання НАПН України у межах Всеукраїнського фестивалю науки – 2025. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. №7(1). С. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7139>.

438. Швець С. М., Кондратюк Л. С. Рефлексія як компонент діяльності на уроках у початковій школі : практичний посібник. Житомир, 2021. 40 с.

439. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 384 с.

440. Шевченко Л. С. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності: контекстний підхід. *Педагогічні науки*. Херсон : ХДУ, 2017. Вип. 75. С. 112–118.

441. Шевченко Ю. М. Теоретико-методичні засади готовності студентів вищих навчальних закладів до духовно-морального розвитку молодших

школярів у крос-культурному просторі : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2020. 44 с.

442. Шевчук Г.Й. Студентоцентроване навчання в умовах сучасних освітніх викликів. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 63. Том 2. 2023. С. 127-130.

443. Шиловська О. М. Розвиток рефлексії та децентрації як чинник формування інтерпретаційних процесів у дитини молодшого шкільного віку. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727521/1/APP_2_2021_63_73.pdf.

444. Шиловська О. М. Розвиток рефлексії як чинник формування інтерпретаційних процесів у дитини молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: матеріали IV Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю (17 листопада 2021 року) до 75-річчя з дня створення Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО)*. Київ: Київський національний університет будівництва і архітектури, 2022. С. 306-310.

445. Шкавро В. В. Методика тестового контролю навчальних досягнень майбутніх учителів української мови і літератури з мовознавчих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 267 с.

446. Шквир О. Л. Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень: дис. ... на здоб. наук. ст. д-ра філос. зі спец.: 13.00.04. Житомир, 2018. 572 с.

447. Шпак М. Емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці. *Психологічні перспективи*. 2017. №29. С. 234–244.

448. Шульга Л., Гончарова В. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів початкової школи засобами гри. *Молодий вчений*. 2023. 11 (123). С. 91-95. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-11-123-32>.

449. Шустова Н. Ю. Формування у майбутніх учителів початкової школи здатності до професійного саморозвитку у процесі фахової підготовки: дис. ... на здоб. наук. ст. канд. пед. наук зі спец.: 13.00.04. Вінниця, 2017. 280 с.

450. Щербань П. Рефлексивна педагогіка як основний компонент Нової української школи. URL: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/09/5.-%D0%A9%D0%B5%D1%80%D0%B1%D0%B0%D0%BD%D1%8C-.pdf>.

451. Юрченко О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів : дис канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Умань, 2018. 302 с.

452. Яневський В. О., Михальченко Н. В. Особливості формування здорового способу життя у молодших школярів під час навчальних занять з хореографії. *Нова українська школа - середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф.* (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.). Хмельницький: ПП «А.В.Царук», 2023. С. 363-365. URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf.

453. Яневський В. О. Хореографічна педагогіка крізь призму сьогодення. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal*. 2023. №28 (187). С. 18-21. DOI: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-28-187-2023>

454. Ячменик М. М. Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності: дис. канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2019.

455. Almusharraf A. M. Student Teachers' Development of Reflective Practice concerning Teaching Philosophy and Peer Observations. *Arab World English Journal*. 2020. 11(4). Pp. 547–564. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no4.35>.

456. Alshaye R. A. Integrating Reflective Teaching with Dynamic Assessment to Enhance EFL Teachers' Autonomy, Self-assessment, and Communication Skills. *Arab World English Journal*. 2024. 15(3). Pp. 48-66. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/vol15no3.4>.

457. Alsina Á., Ayllón S., Colomer J., Fernández-Peña R., Fullana J., Pallisera M., Pérez-Burriel M., Serra L. Improving and evaluating reflective narratives: A rubric for higher education students. *Teaching and Teacher Education*. 2017. 63. Pp. 148-158. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.015>.

458. Anselmann V. How to promote preservice teachers' reflections through critical incident training. *Frontiers in Education*. 2023. 8. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1212158>.

459. Aydoğmuş M., Kurnaz A. Investigating the effectiveness of reflective teaching activities in secondary English classes. *Athens Journal of Education*. 2022. 9(3). Pp. 487-506. DOI: <https://doi.org/10.30958/aje.9-3-8>.

460. Belan T. Pedagogical conditions of formation of professional-value orientations for future professors of professional training. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research)*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7330655>.

461. Bhinder N., Protsenko P. Implementation of project-based learning technology within the educational process of higher military institutions. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2022. № 4(49). Pp. 59-63.

462. Chemonina L., Karabin O., Salyga N., Mykhalchenko N., Kondratiuk S. Theoretical and methodological aspects of designing the content of pedagogical education. *Rio de Janeiro : Universidade Católica de Petrópolis*. 2023. Vol. 15(3). Pp. 347-359. DOI : <https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/1053>.

463. Coaching & Supervision in Berlin, Germany and internationally. URL: <https://www.intaqt.de/en/coaching-supervision>.

464. Colognesi S., Deprit A., Coppe T., Van Nieuwenhoven C., März V., Hanin V. Developing student teachers' reflexivity toward their course planning: Implementation of a training program focused on writing and reflective skills. *SAGE Open*. 2021. 11(2). DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>.

465. Critical Assessment and REflection in school practice. URL: <https://unit-academy.eu/research-action-projects/care-critical-assessment-and-reflection-in-school-practice>.

466. Directorate general for internal policies policy department b: structural and cohesion policy culture and education teaching teachers: primary teacher training in Europe- state of affairs and outlook. Study. URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU\(2014\)529068_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU(2014)529068_EN.pdf).

467. Dubiaha S., Huz V., Shkilyova H. A practice-oriented approach to preparing future elementary school teachers. *Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogical*. 2019. 2(23). Pp. 100-105. DOI: <https://doi.org/10.33842/22195203/2019/23/100/105>.

468. Efe R. The Relation between Science Student Teachers' Approaches to Studying and Their Attitude to Reflective Practice. *International Education Studies*. 2018. 11(4). 54. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v11n4p54>.

469. Fabian M., Rabiichuk S., Mykhalchenko N., Pavlushchenko N., Dzhurylo A., Soroka T. Pedagogical aspects of improving communication skills of university students. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*. 2024. Vol. 4 (1). e01594. DOI: <https://doi.org/10.37497/2965-730X.SDGsReview.v4.n00.pe01594>.

470. Fedirchuk T., Bilous O. Forming the reflexive competence of the future teachers in the cotton school in the process of pedagogical practice. *Innovate Pedagogy*. 2023. 59. Pp. 175-180. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.37>.

471. Ferri R. B., Greefrath G. Pre-service teachers' assessment competence for grading students' solutions of mathematical modelling problems. *Teaching and Teacher Education*. 2025. 169. P. 105281. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105281>.

472. Genc Z., Tinmaz H. A reflection of preservice teachers on e-portfolio assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2010. 9. Pp. 1504–1508. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.356>.

473. Gergen A. Mentoring in Teacher Training. Organizational Fields of Tension for Mentors in German Teacher Induction Training. URL: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/26/contribution/51661>.

474. Hagan M., Magennis-Clarke G. Writing Reflectively in Initial Teacher Education: Laying Foundations for Career-long Professional Learning. *TEAN journal*. 2025. 16(1). Pp. 106-118.

475. Hooper A., Johnson K. Teacher educators' reflections on supporting pre-service and early career educators' social-emotional learning. *Social and Emotional*

Learning Research Practice and Policy. 2025. 5. P. 100100. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100100>.

476. Hudson C. Contextual Teaching and Learning for Practitioners / Clemente Charles Hudson and Vesta R. Whisler. URL: [www.iiisci.org/journal/cv\\$/sci/pdfs/e668ps.pdf](http://www.iiisci.org/journal/cv$/sci/pdfs/e668ps.pdf).

477. Hummes V., Seckel M. J. Advancing teacher reflective competence: integrating lesson study and didactic suitability criteria in training. *Frontiers in Education*. 2024. 9. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1331199>.

478. International Journal of English Language Teaching Vol.2, No.3, pp.1-14, September 2014 Published by European Centre for Research Training and Development UK (www.eajournals.org) 1 DEVELOPING REFLECTIVE SKILLS AMONG EFL STUDENT TEACHERS Dr. Ruwaida Abu Rass <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Developing-Reflective-Skills-among-EFl-Student-Teachers.pdf>.

479. Izumi-Taylor S., Lee Y.-Y., Moberly D., Wang L. Reflective Skills of Pre-Service Teachers: A Cross-Cultural Study of American and Japanese College Students. *Research in Comparative and International Education*. 2010. 5(2). Pp. 131-143. DOI: <https://doi.org/10.2304/rcie.2010.5.2.131>.

480. Jara R. F., Russell T. Encouraging reflective practice in the teacher education practicum: A dean's early efforts. *Frontiers in Education*. 2023. 8. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1040104>.

481. Keuk C. N., Monh S. Reflective Practice for Preservice Teachers of English Language Teaching: A Case Study at the Institute of Foreign Languages of the Royal University of Phnom Penh. *Cambodia Education Review*. 2018. 2(1). Pp. 52–80.

482. Kubitskyi S., Domina V., Mykhalchenko N., Terenko O., Mironets L., Kanishevska L., Marszałek L. Modern Paradigm of Organization of the Management Mechanism by Innovative Development in Higher Education Institutions. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. 22(11). Pp. 141-148. DOI: http://paper.ijcsns.org/07_book/202211/20221120.pdf.

483. Kukk A., Vahter E. Forming professional skills of a primary school teacher in the reflection of practical and didactical teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012. 69. Pp. 2156–2163. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.181>.

484. Kyrylenko, N., Havrylo, O., Romanyshyn, R., Mykhalchenko, N., Koperlos, R.. The impact of pedagogical innovations on the development of the educational environment in the context of modern challenges. *Revista Conrado*. 2025. Vol. 21 (104). e4489. DOI: <https://conrado.ucf.edu/cu/index.php/conrado/article/view/4489>.

485. Levchenko N., Odarchenko V., Diatlova I., Kvitkin P., Mykhalchenko N. Technological features of implementing innovations in institutions of higher education. *Conhecimento & Diversidade*. 2023. Vol. 15(38). Pp. 383-400. DOI: 10.18316/rcd.v15i38.11053.

486. Li H. Reflective practice for Pre-Service teachers' professional development. *SAGE Open*. 2025. 15(3). DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440251363136>.

487. Lipman M. Krytychne myslennia: chym vono mozhe buty? (Critical thinking: what can it be?). *Postmetodyka*. 2005. 2 (60). Pp. 33-41.

488. Liu L., Zhang Y. Enhancing Teachers' Professional Development through Reflective Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*. 2014. 4(11). DOI: <https://doi.org/10.4304/tpls.4.11.2396-2401>.

489. Lukanynets R. Integration of content, pedagogy, and technologies: challenges and opportunities of the tpack model in teaching ukrainian language and literature. *Transcarpathian Philological Studies*. 2025. 42. P. 70-75. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.42.3.9>.

490. Lukianenko V., Lytovchenko I., Halatsyn K., Meleshko I. Prerequisites for effective organization of the educational process in remote mode. *Innovate Pedagogy*. 2021. 2(33). Pp. 154-158. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/33-2.30>.

491. Lupinski K., Jenkins P., Beard A., Jones L.T. Reflective Practice in Teacher Education Programs at a HBCU. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000232.pdf>.

492. Maievskiy M. Factors affecting the formation of students' value orientations to the employment of physical education. *Innovate Pedagogy*. 2019. 19(2). P. 4147. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-9>.

493. Mentoring in Finland: Rivals Struggling for Space in a Contested Niche. URL: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/49764>.

494. Mykhalchenko N. V. Dynamics of reflection development in preschool and early primary school children. *Theoretical and methodological foundations of continuity in the educational process of preschool and primary education*. Monograph. OPOLE: Academy of Applied Sciences Academy of Management and Administration in Opol, 2026. Pp. 7-35. DOI: <https://share.google/8LqH0g7dWhyZ5urH4>.

495. Ngololo E. N., Kanandjebo L. N. Becoming reflective practitioners: Mathematics student teachers' experiences. *JRAMathEdu (Journal of Research and Advances in Mathematics Education)*. 2021. 6(2). Pp. 128-141. DOI: <https://doi.org/10.23917/jramathedu.v6i2.12375>.

496. Nikonenko T. The practical-oriented training of the future teachers of primary school. *Pedagogy of the Formation of a Creative Person in Higher and Secondary Schools*. 2020. 3(70). Pp. 147-151. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.27>.

497. Norwich B., Baumfield V., Dimitrellou E., Katene W., Koutsouris G. Exploring reflective practice through lesson study in the school-based practices of PGCE primary and secondary student teachers in a UK ITE programme. *Reflective Practice*. 2025. 26(4). Pp. 511-527. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2459435>.

498. Pavlyuk V. Reflection as an effective tool of primary school teacher's work in english language lessons. *Pedagogy of the Formation of a Creative Person in Higher and Secondary Schools*. 2021. 2(79). Pp. 68-71. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.12>.

499. Perin D. Facilitating Student Learning Through Contextualization / Perin Dolores. – CCRC Working Paper, Columbia University, 2011. February. 62 p.

500. Prayogi S., Verawati N. N. S. P., Bilad M. R., Samsuri T., Hunaepi Asy'ari M., Yusup M. Y., Azmi I., Ernita N. Emphasizing reflective processes in scientific inquiry and its impact on preservice science teachers' critical thinking skills. *Social Sciences & Humanities Open*. 2025. 12. P.101895. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101895>.

501. Preservice Teachers' Reflective Practices, Self-efficacy, and Professional Growth. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1422264.pdf>.

502. Primary Education (Teaching degree). URL: <https://www.fau.eu/degree-program/primary-education-teaching-degree/>

503. Puhach S., Avramenko K., Michalchenko N., Chychuk A., Kuchai O., Demchenko I. Formation of Specialists' Legal Competence in the System of Life Long Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13(4). Pp. 91-112. DOI : <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/472>.

504. Reflective Journals and Teaching Portfolios. URL: <https://educate.sohayota.gov.bd/teacher-training-and-pedagogy/reflective-journals-and-teaching-portfolios>

505. Reflective Teaching. A handbook towards preparing a Reflective Teacher. URL: https://ncert.nic.in/dte/pdf/Reflective_Teaching-13221.pdf.

506. Rideout G. W., Koot R. A Reflective, Humanistic, Effective Teacher Education: Do Principles Supported in the Deans' Accord Make a Difference in Program Outcomes? URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ883525.pdf>.

507. Saimon M., Mtenzi F. Reflective practices as the cornerstone for teacher development in the 21st century: Lessons from educators' action research projects. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education*. 2021. 11(2). Pp. 88-100.

508. Sasaya T. Enhancing Reflective Practices in Teacher Education: An Online lesson study approach. In *Atlantis highlights in social sciences, education and humanities/Atlantis Highlights in Social Sciences, Education and Humanitie.s* 2025. Pp. 128–136. DOI: https://doi.org/10.2991/978-94-6463-904-9_17.

509. Semernia O., Kazanishena N., Suhovirskyi O. Rudnytska Z. Project-based learning as an effective approach to teaching biology in institutions of higher education in Podillia. *Pedagogical sciences*. 2023. 3(114). Pp. 212–228. DOI: 10.35433/pedagogy.3(114).2023.212-228.

510. Senchyna N. Organization of reflective activities of students in modern secondary school. *Humanities Science Current Issues*. 2021. 3(43). Pp. 195-200. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-3-32>.

511. Shapochka K., Vdovychenko R., Mykhalchenko N., Kurchatova A. Pedagogical conditions of senior preschool age children acquaintance with the rules of safe behavior in the modern city. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal*. 2022. Część 2. №5 (128). Pp. 20-22. URL: <https://colloquium-journal.org/wp-content/uploads/2022/05/Colloquium-journal-2022-128-2.pdf>.

512. Spiteri D. The hall of mirrors: reflecting on pre-service teachers' reflections. *Teachers and Teaching*. 2024. 31(1). Pp. 52–69. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2320147>.

513. Stupak K. Implementation of reflective model of educational practice in the modern Finnish school. *Освітній вимір*. 2020. Том 3. С. 46–59

514. Sun-Keung N. Teachers' Reflective Practices in implementing Assessment for learning skills in classroom teaching. *ECNU Review of Education*. 5(3). Pp. 470–490. DOI: <https://doi.org/10.1177/2096531120936290>.

515. Susla N., Lesyk A., Popova O., Mykhalchenko N., Koroliuk S., Tsyna A. Methodological approaches to stimulating innovative activity. *Conhecimento & Diversidade (Rio De Janeiro, Brazil)*. 2024. Vol. 16 (42). P. 483-499. DOI: <https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/4850>.

516. Teacher questionnaire reflection. URL: <https://www.another-roadmap.net/wp-content/uploads/2024/04/2-questionnaire-teacher-reflections-ar-ba-re.pdf>.

517. Teachers and Education Staff. Initial education for teachers working in early childhood and school education. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/lithuania/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education>.

518. The Impact of Reflection on the Professional Development of Future Preschool Teachers. URL: http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/8964/1/The%20_Impact_%20of_%20Reflec tion_%20on%20_the%20_Professional_%20Development%20_of%20_Future%20_%20Preschool%20_Teachers.pdf.

519. Travel Writing, Journaling, and Storytelling: From Creative Writing to Self-Reflection. URL: <https://www.teacheracademy.eu/course/creative-writing>

520. Unpacking Reflection in Teacher Education: How Teacher Candidates Perceive, Experience, and Develop Reflective Practice. URL: <https://ruor.uottawa.ca/items/a4ffed94-c976-452a-b5ec-2167afdc8c03>.

521. Vdovychenko R., Shapochka K., Mykhalchenko N., Pavluk A. National education of preschool children in sofia rusova pedagogy. Warszawa, Polska. Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka. 2021. № 70 (09-10/2021). Pp. 33-37.

522. Vdovychenko R., Shapochka K., Mykhalchenko N., Shvets T. Pedagogical conditions for the formation of professional competences of future educator of preschool institution. Warszawa, Polska. Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka. 2021. № 70 (09-10/2021). Pp. 37-41.

523. Vientseva N., Overchenko M. Development of digital competences of teachers as a way to overcome educational losses (on the example of the “Shkolu-vhoru” project). *Innovate Pedagogy*. 2025. 2(79). Pp. 198-204. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.2.39>.

524. Wei X., Wang L., Koszalka T. A., Lee L., Liu R. Enhancing pre-service teachers’ reflective thinking skills through generative AI-assisted digital storytelling creation: A three-dimensional framework analysis. *Computers & Education*. 2025. 235. P. 105356. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105356>.

525. Williams A. T. Growing student teachers’ reflective practice: explorations of an approach to video-stimulated reflection. *Reflective Practice*. 21(5). Pp. 699-711. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1798917>.

526. Wojcik A. L. Examining Reflective Practice Through Lesson Study. Graduate Research Theses & Dissertations. 2020. P. 7784. URL: <https://huskiecommons.lib.niu.edu/allgraduate-thesesdissertations/7784>.

527. Yepikhina M. The essence and structure of the future teacher's readiness for partnership in primary school. *Pedagogical Education Theory and Practice Psychology Pedagogy*. 2022. 2(38). Pp. 36-43. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.386>.

528. Zavirukha L., Pavlyuk N. Reflexive and educational environment in the system of professional training of future teacher of music art. *Pedagogy of the Formation of a Creative Person in Higher and Secondary Schools*. 2019. 67(1). Pp. 28-33. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.6>.

529. Zubtsova Y. Concept of training future primary school teachers for the implementation of the activity-based approach. *Innovate Pedagogy*. 2025. 1(82). Pp. 131-135. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/82.1.23>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методики діагностики стану готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів

1) Спонукально-мотиваційний критерій

Методика 1

Проективний метод незакінчених речень «Методика теоретичної готовності вчителя до розвитку рефлексії у дітей»

Опис методики:

Проективний метод незакінчених речень «Методика теоретичної готовності вчителя до розвитку рефлексії у дітей» базується на класичних проективних техніках, таких як список Сакса і Леві, адаптований для педагогів. Він дозволяє виявити теоретичні знання, ставлення та уявлення майбутніх учителів початкових класів щодо рефлексії молодших школярів через асоціативні відповіді. Методика проводиться індивідуально або групово в письмовій формі для студентів педагогічних вишів.

Ціль та завдання:

Методика вимірює теоретичну готовність, що включає знання сутності рефлексії, її компонентів (мотиваційний, змістовий, операційний), уміння аналізувати педагогічні ситуації та рефлексивні навички. Завдання: виявити рівень обізнаності з методами рефлексії (наприклад, «світлофор», «закінчи речення»), мотивацію до її розвитку в учнів та потенційні бар'єри. Результати допомагають оцінити підготовку до формування рефлексії в молодших школярів.

Процедура проведення:

Студентам надається бланк з незакінченими реченнями; інструкція: «Завершіть кожне речення першим, що спаде на думку, швидко і повним реченням». Час на відповідь: 20–30 хвилин; фіксується латентний час та додаткові коментарі. Проведення індивідуально усно або групово письмово; обробка анонімна для щирості.

Список стимулів фокусується на ключових аспектах теми:

Знання сутності рефлексії

- Рефлексія у молодших школярів – це...
- Розвиток рефлексії починається з...
- Рефлексія відрізняється від самоконтролю тим, що...
- Основні компоненти рефлексії – це...
- Рефлексія впливає на навчання тому, що...

Методи та прийоми розвитку рефлексії

- Для рефлексії на уроці я використовую...
- Метод «світлофор» допомагає...
- «Дзеркало» для рефлексії – це...
- Незакінчені речення на уроці корисні для...
- Гра «Що я дізнався?» розвиває рефлексію через...

Готовність учителя (мотиваційний компонент)

- Я готовий розвивати рефлексію учнів, бо...
- Теоретична готовність вчителя включає...
- Моя мотивація до рефлексії школярів походить від...
- Без рефлексії уроки будуть...
- Я відчуваю труднощі в розвитку рефлексії, коли...

Аналіз педагогічних ситуацій (операційний компонент)

- Якщо учень не рефлексує над помилкою, я...
- Учні молодших класів рефлексують краще, коли...
- Проблеми в розвитку рефлексії – це...
- Рефлексія на уроці математики виглядає так...
- Після уроку я аналізую рефлексію учнів через...

Теоретичні засади та підготовка

- Підготовка учителів до рефлексії за НУШ вимагає...
- Теорія рефлексії у педагогіці базується на...
- Рефлексія молодших школярів формується через...
- Університетська підготовка до рефлексії має включати...

- Майбутній учитель початкових класів повинен знати про рефлексію...

Саморефлексія та ставлення

- Моя власна рефлексія як учителя допомагає...
- Найкращий спосіб перевірити готовність до рефлексії –...
- Діти рефлексують природно, але вчитель...
- Рефлексія робить уроки цікавішими, бо...
- У майбутньому я планую розвивати рефлексію учнів за допомогою...

Обробка та інтерпретація:

Аналіз змістовий: класифікація відповідей за шкалою (високий/достатній/низький рівень) за критеріями – повнота знань, позитивне ставлення, креативність. Фіксується час реакції (короткий – стереотипи, довгий – роздуми); коментарі вказують на усвідомленість. Високий рівень: конкретні приклади методів, зв'язок з НУШ; низький – загальні або негативні асоціації. Результати кількісно: відсоток позитивних відповідей по компонентах готовності.

Методика 2

Джерело: <https://kpibs.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/126/2023/06/orhanizats.samovdoskon.-majbut-pedahoh.-na-osnovi-diiahnostyky.pdf>

ТЕСТ «ПОТРЕБА В ДОСЯГНЕННЯХ»

(ШИФР – ПД)

Інструкція:

Якщо ви будете згодні з твердженням, то вкажіть «Так», якщо ж не згодні, то вкажіть «Ні». Майте на увазі, що твердження дуже короткі й не можуть містити в собі всі необхідні подробиці. Уявляйте собі типові ситуації.

Можливо, що деякі твердження Вам важко буде пов'язати зі своїм життям. І в цьому випадку все ж таки спробуйте відповісти «Так» або «Ні». Не

намагайтеся справити свідомо прихильне враження. Вільно висловлюйте свою думку. Хороших або поганих відповідей не існує.

Після відповідей із допомогою ключа підрахуйте кількість збігів і визначте свій рівень потреби в досягненнях.

1. Вважаю, що успіх у житті залежить швидше від нагоди, аніж від розрахунку.

2. Якщо я позбавлюся улюбленого заняття, то життя для мене втратить сенс.

3. Для мене в усякій справі важливішим є її виконання, а не кінцевий результат.

4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, аніж від поганих взаємовідносин з близькими.

5. На мою думку, більшість людей живе далекими цілями, а не близькими.

6. У моєму житті було більше успіхів, аніж невдач.

7. Емоційні люди мені подобаються більше, аніж діяльні.

8. Навіть у звичній роботі я намагаюсь удосконалити деякі її елементи.

9. Захоплений (захоплена) думками про успіх, я можу забути про запобіжні заходи.

10. Мої батьки вважали мене дещо ледачою дитиною.

11. Думаю, що в моїх невдачах винуваті скоріше обставини, аніж я сам.

12. Мої батьки занадто суворо контролюють мене.

13. Терпіння в мене більше, аніж здібностей.

14. Лінощі, а не сумніви в успіху, примушують мене часто відмовлятися від своїх намірів.

15. Думаю, що я впевнена в собі людина.

16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси не на мою користь.

17. Мені важко довго виконувати роботу, яка вимагає терпеливого сидіння.

18. Коли все йде гладко, моя енергія посилюється.

19. Якби я був журналістом, то писав би скоріше про оригінальні винаходи людей, аніж про дивовижні події.

20. Мої близькі, зазвичай, не схвалюють моїх планів.

21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, аніж у моїх товаришів.

22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, аніж здібностей.

КЛЮЧ ДО ТЕСТУ ПД

1 НІ 9 НІ 13 НІ 2 ТАК 14 ТАК 21 ТАК

3 НІ 10 НІ 15 НІ 6 ТАК 16 ТАК 22 ТАК

4 НІ 11 НІ 17 НІ 7 ТАК 18 ТАК

5 НІ 12 НІ 20 НІ 8 ТАК 19 ТАК

Інтерпретація:

Рівень НИЗЬКИЙ – 0–10 балів.

Результати виконаного Вами завдання № 1 свідчать про те, що Вам необхідно сформувати в собі стійку цілеспрямованість у роботі та навчанні. Під час нього Вам необхідний зрозумілий взірець, алгоритм, або наочний приклад. Успішність Вашої роботи значною мірою залежить від заохочення з боку інших (батьків, учителів, викладачів). Цьому сприяє також громадська думка класу, яка Вас стимулює.

Рівень НИЖЧИЙ СЕРЕДНЬОГО – 11–12 балів.

Результати виконаного Вами завдання № 1 свідчать про Вашу достатню цілеспрямованість, бажання отримати задоволення від роботи та навчання. Ви не завжди самостійні в розв'язанні складних проблемних завдань, інколи переоцінюєте свої можливості й не вмієте розв'язувати завдання спільно з іншими.

Рівень СЕРЕДНІЙ – 13–14 балів. :

Результати виконаного Вами завдання № 1 свідчать про те, що Вам притаманне бажання зробити справу краще, аніж Ви її зробили раніше. Ви цілеспрямовані. Для Вас характерна стійка орієнтація на успіх і відсутність духу суперництва. Разом із тим, Вам ще необхідно формувати в себе вміння розв'язувати завдання нестереотипно, по-новому.

Рівень ВИЩИЙ СЕРЕДНЬОГО – 15–16 балів.

Результати виконаного Вами завдання № 1 свідчать про те, що Ви схильні захоплюватися роботою, умієте навчатися з інтересом. Вам притаманні незадоволеність досягнутим, стійка орієнтація на успішне розв'язання нових завдань. Ви незалежні в прийнятті рішень і, разом із тим, любите працювати в колективі.

Рівень ВИСОКИЙ – 17 та вище балів.

Результати виконаного Вами завдання № 1 свідчать про те, що Ви схильні до творчості, ініціативи, відчуваєте невдоволеність від легких, типових шляхів розв'язку задач. У процесі складного пошуку у Вас виникають приємні позитивні переживання від досягнутого й самого процесу переборення труднощів. У Вас достатньо сформована настанова на колективне розв'язання проблемних завдань.

2) Пізнавально-інформаційний критерій

Методика 3

Тест для перевірки знань про сутність рефлексії, її види, вікові особливості розвитку рефлексії молодших школярів, методи та прийоми її формування

1. Яке визначення найточніше передає сутність психологічної рефлексії в навчальній діяльності молодшого школяра?

А Уміння швидко запам'ятовувати й відтворювати навчальний матеріал без помилок

В Готовність учня беззастережно виконувати всі вказівки дорослого

С Процес усвідомлення учнем власних дій, почуттів, способів мислення і результатів діяльності

Д Сукупність зовнішніх дій учня, які контролює вчитель під час уроку

2. Який із наведених видів рефлексії найточніше описує аналіз учнем власних емоційних станів під час виконання завдання?

А Інтелектуальна рефлексія

- В Комуникативна рефлексія
- С Предметно-діяльнісна рефлексія
- D Емоційна (афективна) рефлексія

3. Що найкраще характеризує вікові особливості рефлексії молодших школярів (1–4 класи)?

А Діти цього віку вже здатні до глибокого самостійного аналізу власних мотивів і життєвих цілей

В Молодші школярі взагалі не здатні до рефлексії, тому її розвиток недоцільно спеціально організовувати

С Рефлексія проявляється переважно у формі простих оцінних суджень типу «сподобалось – не сподобалось» і поступово ускладнюється

D Рефлексія повністю сформована ще до початку шкільного навчання і не зазнає подальших змін

4. Який приклад найкраще ілюструє інтелектуальну рефлексію молодшого школяра під час уроку математики?

А Учень переживає образу через те, що не отримав високу оцінку

В Учень думає, що однокласники вважають його слабким у математиці

С Учень аналізує, який спосіб розв'язання задачі виявився найзручнішим і чому

D Учень радіє, бо встиг швидше за інших виконати всі приклади

5. Який із наведених прикладів найбільше відповідає комунікативній рефлексії молодшого школяра?

А Учень рахує, скільки разів учитель його похвалив за урок

В Учень оцінює, наскільки правильно він застосував правило під час вправи

С Учень згадує, скільки завдань він виконав без помилок

D Учень аналізує, як його слова могли образити однокласника під час групової роботи

6. Який метод найбільш доцільно використати для формування рефлексії наприкінці уроку в 2 класі?

А Організувати додаткову контрольну роботу з нового матеріалу

В Запропонувати дітям обрати й коротко прокоментувати один із символів настрою (смайлик, колір, значок)

С Попросити дітей списати з підручника теоретичний матеріал ще раз

Д Дати великий письмовий тест на 30 запитань для перевірки знань

7. Який прийом найкраще сприяє формуванню в молодших школярів уміння аналізувати власні успіхи й труднощі в навчанні протягом тривалого часу?

А Щоденне диктантне списування текстів без обговорення

В Систематичне збільшення обсягу домашніх завдань

С Одноразове фронтальне опитування наприкінці чверті

Д Ведення «щоденника успіху» або «щоденника вражень» з короткими записами після уроків

8. Яка особливість мислення молодших школярів найчастіше ускладнює для них усвідомлену рефлексію власних дій?

А Сформована здатність відразу прогнозувати віддалені наслідки своїх вчинків

В Надмірна здатність до самокритики й самоаналізу

С Повна відсутність емоційних реакцій на успіх чи невдачу

Д Переважання наочно-образного мислення й труднощі з абстрактними узагальненнями

9. Яка роль учителя в організації рефлексії молодших школярів на уроці?

А Переважно жорстко контролювати кожен крок учня й карати за помилки

В Створювати безпечну атмосферу, ставити відкриті запитання й пропонувати посильні для віку форми рефлексії

С Уникати обговорення помилок, щоб не травмувати дітей

Д Повністю перекласти відповідальність за рефлексію на батьків

10. Який приклад відображає використання прийому «сходи успіху» як засобу розвитку рефлексії в початковій школі?

А Учитель дає дітям готові відповіді на всі запитання, щоб уникнути помилок

В Учитель забороняє дітям висловлювати власну думку про урок

С Учитель зачитує тільки правильні відповіді сильних учнів

Д На плакаті зображено кілька сходинок, і учні позначають, на якій сходинці вони відчують свій рівень просування в темі, пояснюючи свій вибір

11. Який вислів учня найбільше свідчить про сформованість елементарної навчальної рефлексії?

А «Я швидко все списав у сусіда, тому молодець»

В «Я зробив помилку, але тепер знаю, як треба було розв'язувати цю задачу»

С «Я нічого не вмію, мені завжди важко»

Д «Мені все одно, що ми робили на уроці»

12. Який із перелічених прийомів найбільш ефективно поєднує розвиток рефлексії та взаємонавчання молодших школярів?

А Індивідуальне мовчазне читання без подальшого обговорення

В Суто письмовий аналіз уроку без можливості обговорення з однокласниками

С Робота в парах із взаємооцінюванням: діти обмінюються зошитами, відзначають сильні сторони й ставлять один одному запитання

Д Фронтальне опитування, де відповідає лише один учень

13. Який підхід до помилок найбільше сприяє формуванню конструктивної рефлексії в молодших школярів?

А Вважати помилки ознакою «слабкості» й відкрито порівнювати дітей між собою

В Публічно оголошувати список учнів, які припустилися найбільше помилок

С Ігнорувати помилки, щоб не засмучувати дітей

Д Розглядати помилки як природну частину навчання й привід розібратися, що й чому пішло не так

14. Який із нижченаведених прикладів найточніше описує етапність формування рефлексії в молодших школярів?

А Одразу вимагати від першокласників детального письмового самоаналізу уроку на одній сторінці

В З перших днів школи проводити тільки індивідуальні глибокі інтерв'ю з кожним учнем після уроку

С Взагалі не звертатися до рефлексії до 4 класу, а потім різко вводити складні завдання

Д Починати з простих усних висловлювань і символів, поступово переходячи до більш розгорнутих відповідей і коротких письмових записів

15. Який приклад завдання на уроці найбільш безпосередньо спрямований на формування рефлексії навчальної діяльності молодших школярів?

А «Обведи зеленим те завдання, яке було для тебе найскладнішим, і поясни, чому саме»

В «Виконай ще п'ять однакових прикладів за зразком»

С «Вивчи правило напам'ять і повторюй його тричі»

Д «Перепиши умову задачі, не змінюючи жодного слова»

Відповіді:

Правильні відповіді

№ питання	Правильна відповідь	Коротке пояснення
1	Б (звернення свідомості до власних думок і дій)	Рефлексія – здатність направляти розум на свідомість, поведінку та знання .
2	А (особистісна, інтелектуальна, комунікативна)	Основні види: особистісна, інтелектуальна, комунікативна (соціально-перцептивна) .
3	В (ситуативна, ретроспективна, перспективна)	За часовим принципом: ситуативна (актуальна), ретроспективна, перспективна .
4	Б (конкретне мислення переважає)	У молодших школярів мислення конкретне, самоаналіз формується поступово .
5	А (6-7 років: початок усвідомлення переживань)	Молодший шкільний вік – активне формування самосвідомості з педагогічною підтримкою .
6	В (метод «Долонька»)	Приєм для рефлексії настрою, труднощів та інтересів у початковій школі .
7	Б (рефлексія діяльності учнів педагогом)	Компонент педагогічної рефлексії в процесі навчання .
8	А (самоаналіз успіхів і невдач)	У молодших школярів рефлексія сприяє розвитку самосвідомості .
9	В (ігрові методи, як «Рефлексивне коло»)	Для початкової школи: коло для обговорення емоцій і участі .
10	Б (комунікативна рефлексія)	Включає соціально-перцептивну та міжперсональну рефлексію .
11	А (формування мотивації до навчання)	Рефлексія у молодших школярів розвиває мотивацію та компетенції .
12	В («Рюкзак» з відповідями)	Учні записують відповіді на питання й складають у «рюкзак» .
13	Б (ретроспективна)	Аналіз минулих дій і результатів .

4	А (поступове через гру та підтримку)	Враховуючи вікові особливості: від конкретного до абстрактного .
5	В (всі компоненти рефлексії)	Педагогічний процес включає рефлексію всіх учасників .

Методика 4

Аналіз відповідей на відкрите запитання / міні-есе типу: «Як ви організуєте рефлексію в кінці уроку в 2 класі?» з подальшим експертним оцінюванням за критеріями повноти й науковості уявлень.

Методика призначена для аналізу відповідей учителів початкової школи на відкрите запитання або міні-есе, наприклад, «Як ви організуєте рефлексію в кінці уроку в 2 класі?». Вона передбачає контент-аналіз текстів з подальшим експертним оцінюванням за критеріями повноти (охоплення ключових елементів) та науковості (відповідність педагогічній теорії) уявлень про рефлексію.

Етапи аналізу

- Збір даних: Отримайте відповіді у письмовій формі (міні-есе 120-200 слів). Забезпечте анонімність респондентів для об'єктивності.
- Попередня обробка: Прочитайте тексти, сегментуйте на смислові одиниці (речення або абзаци), кодування ключових понять (наприклад, «самооцінка», «зворотний зв'язок», «прийоми типу 'смайлик'«).
- Контент-аналіз: Класифікуйте за категоріями, пов'язаними з рефлексією в 2 класі (відтворення дій, аналіз помилок, формулювання результатів).

Критерії оцінювання

Використовуйте бальну шкалу (0-5 балів за критерій) для експертної оцінки. Експерти – педагоги з досвідом НУШ.

Кри терій	Опис	Бали (приклади)
Пов нота	Охоплення етапів рефлексії: факти, аналіз, результати, перевірка (для 2 класу – прості прийоми: «смайлики», «промені сонця»).	5: повний опис 4+ етапів; 0: відсутні ключові елементи.
Наук овість	Використання термінів («рефлексія як новоутворення»), посилення на теорію НУШ, обґрунтованість прийомів (природовідповідність).	5: науково обґрунтовано з прикладами; 0: лише суб'єктивні думки.

Середній бал: (повнота + науковість)/2. Надійність – міжекспертна узгодженість (коефіцієнт >0.7).

Рекомендації до застосування

Застосовуйте для 20+ відповідей, комбінуйте з кількісним підрахунком (частота понять). Для рефлексії в 2 класі очікуйте прийоми: «Закінчи речення», «Приріст знань». Тестуйте методику на пілотній групі для уточнення критеріїв.

3) Операційно-діяльнісний критерій:

Методика 5

КАРТА ЕКСПЕРТНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ

Під час аналізу дій студента на уроці (мікрОВикладанні / педагогічній практиці)

	Критерій спостереження	Показники прояву діяльності студента	Рівень прояву (високий / середній / низький)	Коментар експерта
	Планування рефлексивного етапу уроку	У плані-конспекті передбачений етап підбиття підсумків; визначена мета, способи, очікувані результати		

	Чіткість мети рефлексії	Формулює мету рефлексії у відповідності до цілей уроку (навчальних, розвивальних, виховних)		
	Вибір форми рефлексії	Обирає адекватну форму (усну, письмову, ігрову, символічну тощо); враховує вік і рівень учнів		
	Формулювання рефлексивних запитань	Запитання стимулюють учнів до осмислення процесу навчання, власних дій, емоцій, труднощів		
	Реакція на відповіді дітей	Проявляє увагу, підтримку, толерантність; вміє уточнювати, поглиблювати рефлексію учнів		
	Зворотний зв'язок та узагальнення	Підсумовує висновки дітей, робить короткий висновок, пов'язує рефлексію з подальшою діяльністю		
	Творчість та варіативність прийомів	Використовує нетрадиційні способи рефлексії (асоціативні малюнки, метафори, "дерево успіху", смайли тощо)		
	Загальне педагогічне враження	Демонструє розуміння значення рефлексії як інструменту розвитку учня		

Пояснювальна частина для експерта:

- **Мета карти:** визначити рівень сформованості у студента вміння організувати рефлексивну діяльність дітей.
- **Рекомендації:** при заповненні робити конкретні нотатки щодо сильних сторін і зон для вдосконалення.

- **Форма узагальнення:** короткий словесний висновок після спостереження.

Методика 6

Самозвіт / щоденник практики (серія записів після проведених занять), в яких майбутній учитель фіксує: що вдавалося/не вдавалося у розвитку рефлексії учнів, які прийоми були результативними, що хотів би змінити.

4) Рефлексивно-поведінковий критерій НАСТУПНИЙ КОМПОНЕНТ

Методика 7

Сучасні опитувальники рівня рефлексивності, адаптовані

SRIS Дж. Гранта

Переклад повної SRIS (адаптований з джерел)

Відповідайте за шкалою: 5 – Повністю згоден, 4 – Згоден, 3 – Нейтрально, 2 – Не згоден, 1 – Повністю не згоден. Зворотні пункти (1,2,4,8,11,13,14,17) перераховуються навпаки.

1. Я рідко думаю про свої думки [зворотний, само-рефлексія].
2. Мене не цікавить аналіз моєї поведінки [зворотний, потреба в рефлексії].
3. Я зазвичай усвідомлюю свої думки [інсайт].
4. Я часто плутаюся щодо того, як я справді ставлюся до речей [зворотний, інсайт].
5. Мені важливо оцінювати те, що я роблю [потреба].
6. Я зазвичай маю чітке уявлення, чому я поводжуся певним чином [інсайт].
7. Мене дуже цікавить аналіз того, що я думаю [потреба].
8. Я рідко витрачаю час на само-рефлексію [зворотний].

9. Я часто усвідомлюю, що маю почуття, але не знаю точно, що це [інсайт].
10. Я часто аналізую свої почуття [само-рефлексія].
11. Моя поведінка часто ставить мене в тупик [зворотний, інсайт].
12. Мені важливо розуміти значення моїх почуттів [потреба].
13. Я не думаю про причини своєї поведінки [зворотний].
14. Роздуми про думки роблять мене більш спантеличеним [зворотний, інсайт].
15. Мені потрібно розуміти, як працює мій розум [потреба].
16. Я часто витрачаю час на роздуми про свої думки [само-рефлексія].
17. Часто важко зрозуміти сенс моїх почуттів [зворотний, інсайт].
18. Мені важливо розуміти, як виникають мої думки [потреба].
19. Я часто думаю про те, як я ставлюся до речей [само-рефлексія].
20. Я зазвичай знаю, чому відчуваю себе так [інсайт].

Обробка та норми

SRIS-SR (само-рефлексія): пункти 1,8,10,13,16,19 (середнє 2.5–3.5 типове). SRIS-IN (інсайт): решта (вище 4 – високий). Норми з оригіналу: SR-SR ~33–40, SR-IN ~32–36.

Методика 8

RAS П. Кігана

Опис RAS-подібних інструментів Кігана на адаптаціях CDT для педагогів: 5 етапів (Impulsive, Instrumental, Socialized, Self-Authoring, Self-Transforming), що оцінює рівень рефлексії через відповіді на відкриті питання (наприклад, «Опишіть конфлікт у стосунках»).

Інтерпретація результатів (за етапами Кігана)

- Етап 1-2 (низька рефлексія, 20-30% дорослих): Егоцентрична реакція, відсутність саморефлексії; «Я контролюю все» – проблеми з емпатією, конфлікти.

- Етап 3 (середня, 40-50%): Залежність від групових норм; рефлексія обмежена зовнішніми очікуваннями – типово для студентів/учителів-початківців.
- Етап 4 (висока, 30-40%): Самоавторство, критична рефлексія власних цінностей; «Я аналізую свої мотиви» – ефективне лідерство.
- Етап 5 (дуже висока, <10%): Самотрансформація, рефлексія систем; інтеграція протилежностей для змін.

Структура запитань:

1. Соціальні ролі: «Опишіть близькі стосунки (подруга/друг). Що для вас важливе? Як змінюється?»
2. Лідерство/управління: «Приклад керівництва на роботі/в групі. Що було важко? Чому?»
3. Конфлікти: «Останній конфлікт. Ваша роль? Чому так сталося?»
4. Самооцінка: «Ваші сильні/слабкі сторони. Як ви це знаєте?»
5. Криза/зміна: «Ситуація, коли ви змінили думку про себе/світ».

Адміністрування:

- Задавайте «чому?» 3–5 разів для розкриття структури (subject/object).
- Не оцінюйте, уточнюйте: «Що ви маєте на увазі?», «Чому це важливо?».
- Завершіть: «Дякую за щирість».

Аналіз та інтерпретація

Коди: Subject (неусвідомлене) vs Object (рефлексоване).

Етапи:

- 2: Instrumental (конкретні потреби subject).
- 3: Socialized (відносини/ролі subject).
- 4: Self-authoring (цінності subject).
- 4/5: Перехідні. Кодування: Транскрибуйте, маркуйте фрази (X/Y), визначте домінуючий етап (80% тексту). Надійність інтер-рейтер 0.85. Для студентів/учителів – переважно 3–4 етап.

Методика 9

Авторська шкала самооцінки педагогічної рефлексії: блок тверджень про здатність аналізувати власні заняття, бачити помилки, приймати зворотний зв'язок учнів, колег, наставника, здатність змінювати власні дії.

Структура шкали

Шкала базується на Likert системі (від 1 – «зовсім не згоден» до 5 – «повністю згоден»). Вона складається з 10–12 тверджень, розділених на підблоки для точності вимірювання. Кожен підблок охоплює одну здатність, що дозволяє виявляти сильні та слабкі сторони.

Твердження для блоку

- **Аналіз власних занять:**
 - Я детально аналізую структуру та динаміку кожного свого уроку чи заняття.
 - Я можу чітко визначити, які методи працювали ефективно, а які – ні.
 - Після заняття я фіксую ключові моменти для подальшого планування.
- **Виявлення помилок:**
 - Я швидко помічаю власні педагогічні помилки під час або одразу після уроку.
 - Я аналізую причини невдач, не виправдовуючи їх зовнішніми факторами.
 - Я перетворюю помилки на уроки для самовдосконалення.
- **Прийняття зворотного зв'язку:**
 - Я відкрито сприймаю критику від учнів і використовую її для змін.
 - Зворотний зв'язок від колег допомагає мені коригувати підходи.
 - Поради наставника я інтегрую в свою практику без опору.
- **Зміна власних дій:**
 - На основі аналізу я змінюю плани наступних занять.

- Я гнучко адаптую методи викладання залежно від рефлексії.
- Мої дії постійно еволюціонують завдяки самооцінці.

Підрахунок результатів

Сумарний бал (від 12 до 60) інтерпретується так: 12–24 – низький рівень рефлексії (потребує тренінгів); 25–42 – середній (розвивається); 43–60 – високий (професійна зрілість). Рекомендується повторювати шкалу щомісяця для моніторингу прогресу. Для валідизації тестування краще провести на групі вчителів (n=30+) і проаналізувати кореляцію з зовнішньою оцінкою.

Методика 10

Комплексні інструменти й дизайн діагностики

Анкета «Готовність до розвитку рефлексії молодших школярів»

Мета: виявити рівень сформованості готовності учнів початкової школи до розвитку рефлексії (усвідомлення власних дій, думок, мотивів і результатів навчання).

Інструкція:

Прочитай кожне твердження і вибери один варіант відповіді, який найкраще тебе описує.

Познач:

- 1 – *ніколи не погоджуюсь*
- 2 – *рідко погоджуюсь*
- 3 – *іноді погоджуюсь*
- 4 – *часто погоджуюсь*
- 5 – *завжди погоджуюсь*

I. Мотиваційний блок (ставлення до навчання та самопізнання)

1. Мені цікаво дізнаватися, чому я роблю помилки.
2. Я хочу навчитися краще розуміти себе.
3. Мені приємно, коли я бачу, що став розумнішим.
4. Я стараюся покращити свій результат, якщо він мені не подобається.

5. Мені подобається виконувати завдання, які змушують подумати.

II. Когнітивний блок (знання про мислення, оцінювання власних дій)

6. Я розумію, чому потрібно аналізувати свою роботу.
7. Я вмію пояснити, як саме я виконав завдання.
8. Я знаю, що таке «роздумувати над своїми діями».
9. Я можу визначити, що мені вдалося добре, а над чим треба ще попрацювати.
10. Я розумію, як планувати свої дії перед початком роботи.

III. Діяльнісний блок (уміння застосовувати рефлексію в навчанні)

11. Після виконання завдання я перевіряю, чи все зробив правильно.
12. Перед початком роботи я продумую, як краще її виконати.
13. Я сам можу знайти помилку в своїй роботі.
14. Я можу сам пояснити, що зробив не так і як виправити.
15. Я використовую поради вчителя, щоб стати кращим у навчанні.

IV. Рефлексивний блок (усвідомлення власних емоцій, дій і змін)

16. Я помічаю, коли мені важко щось зрозуміти.
17. Я можу сказати, що мені подобається більше – слухати, читати чи робити практичні завдання.
18. Я думаю про те, чому в мене вийшло або не вийшло завдання.
19. Я відчуваю гордість, коли бачу, що навчився чомусь новому.
20. Я можу розповісти, що дізнався про себе після виконання складної роботи.

Підрахунок результатів

Для кожного блоку підраховується середній бал (сума відповідей поділена на кількість тверджень у блоці).

Можна виділити рівні готовності:

- **1,0–2,0 бали** – низький рівень готовності;

- **2,1–3,4 бали** – середній рівень готовності;
- **3,5–5,0 балів** – високий рівень готовності.

Інтерпретаційний ключ

Для кожного блоку обчислюється середній показник:

$R = \text{сума балів за твердження блоку} / \text{кількість тверджень у блоці}$

Отримане значення інтерпретується так:

Середній бал	Рівень готовності	Загальна характеристика
1,0–2,0	Низький	Формування рефлексивних умінь перебуває на початковому рівні; учень не усвідомлює значущості самоаналізу.
2,1–3,4	Середній	Учень проявляє часткову готовність до рефлексії, але виконує її здебільшого під впливом учителя.
3,5–5,0	Високий	Учень усвідомлено аналізує свої дії, прагне до самовдосконалення та активно застосовує рефлексію у навчанні.

Опис рівнів готовності за блоками

1. Мотиваційний блок

- **Високий рівень.** Учень проявляє інтерес до осмислення своїх навчальних дій, прагне бути успішним через самовдосконалення. Отримання нових знань сприймається як цінність.

- **Середній рівень.** Учень частково усвідомлює користь саморозвитку, але мотивація ще залежить від зовнішніх стимулів (похвала, оцінка).

- **Низький рівень.** Інтерес до самоаналізу та розвитку відсутній; дитина не розуміє, навіщо аналізувати свої дії або досягнення.

2. Когнітивний блок

- **Високий рівень.** Дитина має уявлення про зміст рефлексії, може пояснити хід власних міркувань і розуміє зв'язок між діями, помилками й результатом.

- **Середній рівень.** Частково володіє рефлексивними знаннями; усвідомлює лише окремі кроки свого мислення.

- **Низький рівень.** Не розуміє суті процесу самопізнання; діє інтуїтивно, без прогнозу наслідків.

3. Діяльнісний блок

- **Високий рівень.** Учень самостійно планує, контролює та коригує свої дії, вміє виявляти помилки та визначати способи їх виправлення.

- **Середній рівень.** Уміння до самоорганізації є фрагментарними; учень потребує підтримки або підказок.

- **Низький рівень.** Відсутня звичка аналізувати або перевіряти власну роботу; навчальна діяльність не усвідомлюється як процес саморозвитку.

4. Рефлексивний блок

- **Високий рівень.** Учень здатен оцінювати власні емоції, усвідомлює зміни в собі після виконання завдань, розуміє сенс успіхів і невдач.

- **Середній рівень.** Спостерігається часткове усвідомлення емоційних реакцій і змін у навчанні; потребує допомоги дорослого в осмисленні досвіду.

- **Низький рівень.** Учень не може описати свої почуття чи зміни після певної діяльності, не пов'язує результати з особистими діями.

Інтерпретація загального рівня готовності

Після аналізу чотирьох блоків можна визначити узагальнений рівень готовності до розвитку рефлексії:

- **Високий рівень:** усвідомлений інтерес до пізнання себе, сформовані рефлексивні знання та вміння, позитивне ставлення до самоаналізу.

- **Середній рівень:** частково сформована готовність, потребує педагогічної підтримки для стабільного прояву рефлексивних дій.

- **Низький рівень:** відсутня або слабо виявлена потреба в осмисленні власного досвіду; необхідна спеціальна педагогічна робота.

Список літератури

Організація самовдосконалення майбутніх педагогів на основі діагностики схильності до професійної діяльності : метод. реком. / [уклад. Б. Кіндратюк, С. Литвин-Кіндратюк]. Вид. 2-ге, випр. і доп. Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2023. 53 с. URL: <https://kpibs.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/126/2023/06/orhanizats.samovdoskon.-majbut-pedahoh.-na-osnovi-diiahnostyky.pdf>.

Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: Монографія / За ред. Ляшенко О.І., Жука Ю.О. К.: Педагогічна думка, 2014. 200 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9410/1/14-03%2BTest%20%282%29%20%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%86%D0%AF.pdf>

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові публікації, які відображають основні наукові результати докторської дисертації

Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:

1. Михальченко Н. В. Складові готовності майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. 2025. № 98. С. 143-148. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/98-2025>
2. Михальченко Н. В. Роль сімейного виховання в розвитку рефлексії молодших школярів. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 3(43). С. 1278-1288. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3\(43\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3(43))
3. Михальченко Н. В. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 7(15). С. 202-212. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-7\(15\)](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-7(15))
4. **Михальченко Н. В., Шапочка В. А.** Професійна готовність вчителя початкових класів як детермінанта розвитку рефлексії молодших школярів. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 3(43). С. 1822-1834. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7\(47\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7(47))
5. Михальченко Н. В. Розвиток когнітивного компоненту рефлексії майбутніх вчителів початкових класів. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 8(54). С. 631-641. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8\(54\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54))
6. Михальченко Н. В. Ідентичність як важливий чинник підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії у дітей. *Наука і техніка сьогодні*. 2025. № 8(49). С. 855-867. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8\(49\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8(49))
7. Михальченко Н. В. Менталітет і ментальність: складові професійної підготовки вчителів початкових класів до розвитку рефлексії у дітей. *Вісник*

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8\(38\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38))

8. Михальченко Н. В. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії у дітей засобами українського фольклору. *Суспільство та національні інтереси.* 2025. № 9(17). С. 239-252.

DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9\(17\)](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9(17))

9. Михальченко Н. В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей в процесі організації навчальної діяльності. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2025. № 9(39). С. 1425-1438.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9\(39\)](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-9(39))

10. Михальченко Н. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей шляхом мотивації до навчальної діяльності. *Перспективи та інновації науки.* 2025. № 9(55). С. 689-701. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9\(55\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55))

11. Михальченко Н. В. Психолого-педагогічна культура як складова готовності майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії учнів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми, 2024. № 3(137). С. 526-536. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.03/526-536>

12. Михальченко Н. В. Теоретичні засади розвитку рефлексії особистості молодшого школяра: передумови та чинники. *Вісник науки та освіти.* 2025. № 9(39). С. 1442-1456. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9\(39\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39))

13. Михальченко Н. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками щодо розвитку патріотичної рефлексії дітей. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2025. № 10 (40). С. 1111-1123. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10\(40\)](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10(40))

14. Михальченко Н. В. Методична підготовка майбутнього вчителя початкових класів до реалізації програми розвитку рефлексії дітей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми, 2024. № 4(138). С. 558-571. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/михальченко.pdf>

15. Михальченко Н. В. Перспектива реалізації програми розвитку рефлексії молодших школярів в системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 220. С. 482-488. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-482-488>

16. Михальченко Н. В. Психолого-педагогічна характеристика сучасного вчителя початкових класів як складова готовності до розвитку рефлексії дітей. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 221. С. 231-235. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-221-231-235>

17. Михальченко Н. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії дітей: педагогічна рефлексія та ментальне здоров'я. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 11(57). С. 944-957. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11\(57\)-944-957](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)-944-957)

18. Михальченко Н. В. Сучасний стан методичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 12 (20). С. 554-568. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12\(20\)-554-568](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12(20)-554-568)

19. Михальченко Н. В. Концепція підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 12(58). С. 1192-1205. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-12\(58\)-1192-1205](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-12(58)-1192-1205)

20. Михальченко Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів: принципи навчання у вищій школі. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. № 1(53). С. 1198-1211. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-1\(53\)-1198-1211](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-1(53)-1198-1211)

Статті у виданнях, що індексуються в міжнародних базах даних Web of Science Core Collection та/або Scopus:

21. Puhach S., Avramenko K., Michalchenko N., Chychuk A., Kuchai O., & Demchenko I. Formation of Specialists' Legal Competence in the System of Life Long Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13(4). P. 91-112. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/472> (Web of Science)

22. Chemonina L., Karabin O., Salyga N., **Mykhalchenko N.**, Kondratiuk S. Theoretical and methodological aspects of designing the content of pedagogical education. *Rio de Janeiro : Universidade Católica de Petrópolis*. 2023. Vol. 15(3). P. 347-359. URL: <https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/1053> (Web of Science)
23. Levchenko N., Odarchenko V., Diatlova I., Kvitkin P., **Mykhalchenko N.** Technological features of implementing innovations in institutions of higher education. *Conhecimento & Diversidade*. 2023. Vol. 15(38). P. 383-400. DOI: <https://doi.org/10.18316/rcd.v15i38.11053> (Web of Science)
24. Susla, N., Lesyk, A., Popova, O., **Mykhalchenko, N.**, Koroliuk, S., Tsyna, A. Methodological approaches to stimulating innovative activity. *Conhecimento & Diversidade (Rio De Janeiro, Brazil)*. 2024. Vol. 16 (42). P. 483-499. URL: <https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/4850> (Web of Science)
25. Fabian, M., Rabiichuk, S., **Mykhalchenko , N.**, Pavlushchenko, N., Dzhurylo, A., Soroka, T. Pedagogical aspects of improving communication skills of university students. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*. 2024. Vol. 4 (1). e01594. DOI: <https://doi.org/10.37497/2965-730X.SDGsReview.v4.n00.pe01594> (Scopus)
26. Kyrylenko N., Havrylo O., Romanyshyn R., **Mykhalchenko N.**, Koperlos R.. The impact of pedagogical innovations on the development of the educational environment in the context of modern challenges. *Revista Conrado*. 2025. Vol. 21 (104). e4489. URL: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4489> (Web of Science)

Монографії:

27. Mykhalchenko N. V. Dynamics of reflection development in preschool and early primary school children. *Theoretical and methodological foundations of continuity in the educational process of preschool and primary education*. Monograph. OPOLE: Academy of Applied Sciences Academy of Management and Administration in Opol, 2026. Pp. 7-35. URL: <https://share.google/8LqH0g7dWhyZ5urH4>

28. Михальченко Н. В. Ментальне здоров'я і рефлексія як чинники готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії в умовах невизначеності. *Психосоціальний супровід особистості в складних життєвих обставинах*: монографія / В. І. Шахов та ін. Вінниця: ТОВ «Твори», 2025. С. 168-201.

Наукові публікації, які додатково відображають наукові результати докторської дисертації

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій:

29. Михальченко Н. В. Роль вчителя у розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів в умовах Нової української школи. *Нова українська школа: теорія і практика*: матеріали Всеукраїнської конференції з проблем вищої освіти і науки (м. Миколаїв, 23 жовтня 2019 р.). Методичний вісник кафедри початкової освіти / за заг. ред. С. І. Якименко. Миколаїв: СПД Румянцева, 2019. Вип. 10. С. 144-146.

30. Михальченко Н. В. Роль професійної культури викладача закладу вищої освіти у розвитку патріотичної рефлексії особистості студента. *Неформальна та інформальна освіта як ресурс розвитку особистості*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 22 травня 2020 р.). К.: Таврійський національний університет імені В.І.Вернадського, 2020. С. 77-81.

31. Михальченко Н. В. Роль ідей патріотичного виховання В. О. Сухомлинського в практиці роботи сучасного закладу дошкільної освіти. *Педагогічна толерантність як складова професіограми вчителя (актуалізація ідей В. О. Сухомлинського)*: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Миколаїв, 24-25 вересня 2020 р.) Миколаїв, 2020. С. 44-48.

32. Михальченко Н. В. Патріотична рефлексія особистості та етнічна ідентичність. *Соціально-психологічні проблеми суспільства: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 16-17 квітня 2021 р.). Київ: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2021. С. 111-115.

33. Михальченко Н. В., Марикіна А. В. Розвиток самоповаги у хлопчиків та дівчаток старшого дошкільного віку. *В. О. Сухомлинський і освіта XXI століття: соціальні, педагогічні та психологічні виміри*: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Миколаїв, 23 вересня 2021 р.) / за ред. В. Д. Будака, Т. М. Степанової. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2021. С. 137-141.

34. Михальченко Н. В., Степанова С. А. Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. *В. О. Сухомлинський і освіта XXI століття: соціальні, педагогічні та психологічні виміри*: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Миколаїв, 23 вересня 2021 р.) / за ред. В. Д. Будака, Т. М. Степанової. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2021. С. 141-144.

35. Михальченко Н. В., Трофимчук О. С. Розвиток саморегуляції поведінки дітей старшого дошкільного віку. *В. О. Сухомлинський і освіта XXI століття: соціальні, педагогічні та психологічні виміри*: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Миколаїв, 23 вересня 2021 р.) / за ред. В. Д. Будака, Т. М. Степанової. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2021. С. 144-148.

36. Михальченко Н. В. Феномен рефлексії особистості молодшого школяра на етапі створення стандартів нового покоління. *Інноваційно-технологічна підготовка майбутніх учителів початкової школи у закладі вищої освіти*: матеріали всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з проблем вищої освіти і науки (м. Миколаїв, 2 грудня 2021 р.). Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2021. С. 122-127.

37. Михальченко Н. В. Розвиток рефлексії молодших школярів на засадах науковопедагогічної спадщини вітчизняних учених. *Практико-орієнтований підхід до розвитку педагогічної та психологічної освіти в міждисциплінарному дискурсі*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Миколаїв, 13 жовтня 2022 р.). Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2022. С. 136-140.

38. Михальченко Н. В., Михальченко І. В. Аналіз розвитку самоповаги у дітей дошкільного віку. *Практико-орієнтований підхід до розвитку педагогічної та психологічної освіти в міждисциплінарному дискурсі: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Миколаїв, 13 жовтня 2022 р.).* Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2022. С. 134-136.

39. Гарей Л. В., Михальченко Н. В. Роль навчальної діяльності у розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.).* Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2023. С. 65-67.

URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf

40. Крик Л. М., Михальченко Н. В. Розвиток гендерного стереотипу у дітей молодшого шкільного віку. *Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.).* Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2023 р. С. 163-165. URL:

https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf

41. Михальченко І. В., Михальченко Н. В. Розвиток світорозуміння у молодших школярів в умовах інтегрованого освітнього середовища. *Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.).* Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2023. С. 209-212.

URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf

42. Михальченко Н. В. Розвиток патріотичної рефлексії у дітей молодшого шкільного віку. *Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.).* Хмельницький: ПП «А.В.Царук», 2023. С. 212-214.

URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf

43. Мурза Н. В., **Михальченко Н. В.** Розвиток гендерного стереотипу у дітей молодшого шкільного віку. *Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф.* (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.). Хмельницький: ПП «А.В.Царук», 2023. С. 219-223.

URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf

44. Пундак Н. Г., **Михальченко Н. В.** Гендерні особливості розвитку самоповаги у молодших школярів. *Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф.* (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.). Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2023. С. 253-263.

URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf

45. Тетєрва В. О., **Михальченко Н. В.** Гендерні особливості розвитку самоповаги у молодших школярів. *Нова українська школа – середовище щасливого дитинства: матеріали міжвузів. наук.-практ. конф.* (м. Хмельницький, 23 лютого 2023 р.). Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2023. С. 293-293.

URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12185/1/Шевців_Білецький.pdf

46. Михальченко Н. В. Патріотична рефлексія як механізм особистісного розвитку суб'єкта. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Київ, 19 квітня 2024 р.). Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. С. 184-187. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi79/0059480.pdf>

47. Михальченко Н. В. Розвиток патріотичної рефлексії особистості під впливом виховного ідеалу українського народу. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVII: Подолання кризових ситуацій у науці та освіті.* [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, 2024. С. 157-160. URL:

<https://rep.nuos.edu.ua/server/api/core/bitstreams/32cc8e09-7153-4ac6-af3b-c6c828a3b93f/content>

48. Михальченко Н. В. Роль психологічної культури викладача у розвитку рефлексії особистості корекційного педагога. *Сучасна логопедія: Інноваційні технології*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції / За заг. ред. В. А. Кисличенко. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2024. С. 117-122. URL: <http://mdu.edu.ua>
<https://fif.nuos.edu.ua/?p=17965>

49. Михальченко Н. В. Професійна підготовка фахівців початкової освіти до розвитку рефлексії у молодших школярів. *Теоретико-методичні засади наступності в освітньому процесі дошкільної та початкової освіти*: збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 12 листопада 2024 р.). Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2024. С. 104-107. URL: <http://mdu.edu.ua>
<http://mdu.edu.ua/?p=54892>

50. Михальченко Н. В. Підготовка вчителя до розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів у контексті реалізації Концепції «Нова українська школа». *Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти*: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 15 листопада 2024 р.) / Редколегія: І. М. Вітенко, Н. Р. Бабовал, Р. С. Брик, О. В. Городецька, Т. Г. Дідух. Тернопіль, 2024. С. 159-162. URL: <https://ippo.edu.te.ua/about/news/iii-vseukrainska-naukovo-praktichna-konferenciya-vikoristannya-tehnologij-menedzhmentu-yakosti-v-upravlinni-zakladami-osviti>

51. Михальченко Н. В. Професійний розвиток рефлексії особистості. *Актуальні питання розвитку освіти та управління освітніми закладами*: матер. II регіональної науково-практичної конференції молодих науковців (м. Херсон, 30 січня 2025 р.) / За ред. Кузьменка В. В., Кохановської О. В. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2025. С. 142-144. URL: <https://academy.ks.ua/?p=19650>

52. Михальченко Н. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVIII: Методологічні інновації в дослідженнях і викладанні: від теорії до практики.* [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, 2025. С. 151-154. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/73230/1/Розвиток%20сучасної%20освіти%20і%20науки_18_2025.pdf

53. Михальченко Н. В. Педагогічний аспект професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. *Інновації в суднобудуванні та океанотехніці: XVI Міжнародна науково-технічна конференція (м. Миколаїв, 25-26 вересня 2025 р.).* Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, 2025. С. 1158-1161. URL: <https://nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/Materiali-konferencii.pdf>

54. Михальченко Н. В. Ментальність як важливий чинник підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії у молодших школярів. *Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір: матер. III-ої Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (м. Миколаїв, 16-17 жовтня 2025 р.).* Миколаїв: Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025. С. 206-212. URL: https://nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/Programa-konferencii-V.O.Suhomlinskogo_English.pdf

55. Криницька О. О., **Михальченко Н. В.** Психологічна підтримка осіб, які пережили травматичні події: комплексний аналіз методів, ефективності та факторів впливу. *Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір: матер. III-ої Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Миколаїв, 16-17 жовтня 2025 р.).* Миколаїв: Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені

адмірала Макарова. 2025. С. 181-186. URL: https://nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/Programa-konferencii-V.O.Suhomlinskogo_English.pdf

56. Молчанова О. М., **Михальченко Н. В.** Роль педагогічної спрямованості вчителя початкових класів у розвитку особистості учня. *Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір*: матер. III-ої Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (м. Миколаїв, 16-17 жовтня 2025 р.). Миколаїв: Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025. С. 212-216. URL: https://nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/Programa-konferencii-V.O.Suhomlinskogo_English.pdf

57. Пастушок О. Є., **Михальченко Н. В.** Історія повсякденності як складова сучасної історичної освіти. *Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір*: матер. III-ої Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (м. Миколаїв, 16-17 жовтня 2025 р.). Миколаїв: Навчально-науковий педагогічний інститут імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025. С. 216-222. URL: https://nuos.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/Programa-konferencii-V.O.Suhomlinskogo_English.pdf

58. Михальченко Н. В. Теоретико-методичні засади розвитку рефлексії особистості молодшого школяра. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Том XIX: Людина, суспільство, історія: діалог у гуманітарному просторі / [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, 2025. С. 135-137. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/790c4846-6144-4e23-a7ca-978062787ab6>

59. Михальченко Н. В. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до розвитку патріотичної рефлексії у дітей: ідентичність та ідентифікація. *Психолого-андрагогічний супровід розвитку педагога в умовах післявоєнного відновлення освітнього середовища*: матер. III-ої Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Миколаїв, 20-30 жовтня 2025 р.). Миколаїв: Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. 2025. С. 119-124. URL:

<https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/70d2f692-996e-4ec1-9b5f-075c81ea32b8/content>

60. Михальченко Н. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей у контексті реалізації концепції «Нова українська школа». *Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти: матер. IV-ої Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 7 листопада 2025 р.)*. Тернопіль: Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти. 2025. С. 144-147. URL: <https://ippo.edu.te.ua/scientific/zbirniki>

Інші видання:

61. Михальченко Н. В. Динаміка розвитку когнітивного складника патріотичної рефлексії особистості. *Збірник наукових праць Класичного приватного університету: Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. № 1. Т. 2. С. 102-107.

62. Михальченко Н. В. Сутність когнітивного компоненту патріотичної рефлексії особистості. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус»*. Видавничий дім «Гельветика», 2020. № 12. Т.2. С. 172-177.

63. Михальченко Н. В. Роль ідентифікації у розвитку патріотичної рефлексії особистості. *Danish Scientific Journal (DSJ)*. 2020. № 33. Т. 2. С. 47-51. URL: https://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/DSJ_33_2.pdf.

64. **Михальченко Н. В.,** Вдовиченко Р. П. Особливості психодіагностики патріотичної рефлексії особистості. *Danish Scientific Journal (DSJ)*. 2020. № 35. Т.3. С. 66-70. URL: https://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/DSJ_35_3.pdf.

65. Вдовиченко Р. П., **Михальченко Н. В.** Деякі аспекти педагогічної системи Марії Монтессорі. Будапешт, Венгрія. *The scientific heritage*. 2020. № 47 Т. 3. С. 10-12. URL: <https://www.scientific-heritage.com/wp-content/uploads/2020/09/VOL-3-No-47-47-2020.pdf>.

66. Михальченко Н. В. Фактори розвитку патріотичної рефлексії особистості. *Danish Scientific Journal (DSJ)*. 2020. № 42. Т. 4. С. 46-49. URL: https://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/DSJ_42_4.pdf.

67. Вдовиченко Р. П., **Михальченко Н. В.** Підготовка майбутніх педагогів до виховання дітей дошкільного віку на засадах гуманістичних цінностей. *Danish Scientific Journal (DSJ)*. 2021. № 45. Т. 2. С. 10-14. URL: https://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/DSJ_45_2.pdf

68. **Михальченко Н. В.,** Вдовиченко Р. П. Роль виховання у розвитку патріотичної рефлексії особистості. *Budapest, Hungary. Magyar Tudomanyos Journal*. 2021. № 50. С. 43-47.

69. **Михальченко Н. В.,** Михальченко І. В. Роль менталітету у розвитку патріотичної рефлексії особистості. *Danish Scientific Journal (DSJ)*. 2021. № 46. Т. 3. С. 36-40. URL: https://www.danish-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/DSJ_46_1.pdf.

70. Вдовиченко Р. П., **Михальченко Н. В.,** Шапочка К. А., Галицька Т. С., Сажина Т. Сюжетно-рольова гра як засіб виховання старших дошкільників. *Warszawa, Polska. Colloquium-journal*. 2021. № 27 (114). С. 10-13. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/solloquium-journal-27-114-2021>

71. Вдовиченко Р. П., **Михальченко Н. В.,** Шапочка К. А., Нагорна І. В., Трофимчук О. С. Особливості виховання патріотичних почуттів у дошкільників на засадах педагогічної спадщини Василя Сухомлинського. *Warszawa, Polska. Colloquium-journal*. 2021. № 27 (114). С. 13-17. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/solloquium-journal-27-114-2021>

72. Вдовиченко Р. П., **Михальченко Н. В.,** Шапочка К. А., Лоза Д. О., Марикіна А. В. Особливості формування ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку. *Warszawa, Polska. Colloquium-journal*. 2021. № 27 (114). С. 17-21. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/solloquium-journal-27-114-2021>

73. **Михальченко Н. В.,** Вдовиченко Р. П., Шапочка К. А., Степанова С. А., Михальченко І. В. Розвиток творчих здібностей особистості у ігровій діяльності. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal*. 2021. № 28 (115). С. 20-25. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/solloquium-journal-28-115-2021>

74. **Михальченко Н. В.,** Вдовиченко Р. П., Шапочка К. А., Марикіна А. В., Лоза Д. О. Самоповага особистості дошкільника як психологічна проблема.

Warszawa, Polska. Colloquium-Journal. 2021. № 28 (115). С. 25-29. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/solloquium-journal-28-115-2021>

75. Михальченко Н. В., Вдовиченко Р. П., Шапочка К. А., Трофімчук О. С., Каращук Ю. В. Детермінанти розвитку саморегуляції особистості дитини. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal. 2021. № 28 (115). С. 29-33. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/solloquium-journal-28-115-2021>*

76. Vdovychenko R., Shapochka K., Mykhalchenko N., Pavluk A. National education of preschool children in sofia rusova pedagogy. *Warszawa, Polska. Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka. 2021. № 70. С. 33-37.*

77. Vdovychenko R., Shapochka K., Mykhalchenko N., Shvets T. Pedagogical conditions for the formation of professional competences of future educator of preschool institution. *Warszawa, Polska. Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka. 2021. № 70. С. 37-41.*

78. Михальченко Н. В. Національно-патріотичне виховання в закладах дошкільної освіти: навчально-методичний посібник для дистанційного навчання. Миколаїв: СПД Румянцева Г.В., 2021. 150 с.

79. Михальченко Н. В. Психологія професійного вигорання: навчально-методичний посібник. Миколаїв: видавець Румянцева Г. В., 2022. 138 с. (ISBN 978-617-729-075-8)

80. Shapochka K., Vdovychenko R., Mykhalchenko N., Kurchatova A. Pedagogical conditions of senior preschool age children acquaintance with the rules of safe behavior in the modern city. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal. 2022. Część 2. № 5 (128). С. 20-22. URL: <https://colloquium-journal.org/wp-content/uploads/2022/05/Colloquium-journal-2022-128-2.pdf>*

81. Шапочка К. А., Вдовиченко Р. П., Михальченко Н. В. Професійне вигорання педагогічних працівників. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal. 2022. №32 (155). С. 15-19. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-32-155-2022>*

82. Михальченко Н. В., Шапочка К. А., Михальченко І. В. Роль виховання у розвитку патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку. *Warszawa,*

Polska. Colloquium-Journal. 2022. № 33 (156). С. 37-41. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-33-156-2022>

83. Kubitskyi S., Domina V., **Mykhalchenko N.**, Terenko O., Mironets L., Kanishevskaya L., Marszałek L. Modern Paradigm of Organization of the Management Mechanism by Innovative Development in Higher Education Institutions. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. № 22(11). Pp. 141-148. URL: http://paper.ijcsns.org/07_book/202211/20221120.pdf

84. Шапочка К. А., Вдовиченко Р. П., **Михальченко Н. В.** Розвиток пізнавальної активності молодших школярів за педагогічними ідеями О. Савченко. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal*. 2023. Część 1. № 4 (163). С. 32-35. URL: <https://colloquium-journal.org/en/journal/colloquium-journal-4-163-2023>

85. **Михальченко Н. В.**, Шапочка К. А., Михальченко І. В Роль сім'ї в розвитку рефлексії молодших школярів. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal*. 2023. Część 1. №12 (171). С. 30-34. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-12-171-2023>

86. Михальченко Н. В. Роль вчителя початкової освіти у розвитку патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку. *Освіта XXI століття: теорія і практика в контексті гуманізму Василя Сухомлинського* : колективна монографія / за заг. ред. С. І. Якименко. Миколаїв: Іліон, 2023. С. 139-165.

87. Михальченко Н. В. Рефлексія молодшого школяра: навчально-методичний посібник для змішаного навчання. Частина 1. Миколаїв: видавець Румянцева Г. В., 2023. 120 с.

88. Михальченко Н. В. Складові рівнів розвитку патріотичної рефлексії особистості. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Том 12 : Виклики та можливості науки та освіти у контексті сучасних трендів [колективна монографія] / Наукова редакція: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін - Ужгород - Перемишль - Миколаїв: Посвіт, 2024. С. 144-156. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/0eeb20b3-cd9e-4903-98ab-4bd8f286a49a>

89. Шапочка К. А., Михальченко Н. В., Шапочка В. А. Супервізія – професійна підтримка в інклюзивній освіті. *Warszawa, Polska. Colloquium-journal*. 2024. Część 1. №32 (225). С. 55-57. URL: <https://colloquium-journal.org/wp-content/uploads/2024/12/Colloquium-journal-2024-225-1.pdf>

90. Михальченко Н. В. Рефлексія молодшого школяра: навчально-методичний посібник для змішаного навчання. Частина 2. Миколаїв: видавець Румянцева Г. В., 2024. 132 с.

91. Михальченко Н. В. Рефлексія молодшого школяра: навчально-методичний посібник для змішаного навчання. Частина 3. Миколаїв: видавець Румянцева Г. В., 2024. 132 с.

92. Михальченко Н. В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів засобами української символіки. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Том 13: Інновації в освіті та науці: трансформація підходів і технологій [колективна монографія] / Наукова редакція: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін - Ужгород - Перемишль - Миколаїв: Посвіт, 2025. С. 168-178. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/74884dd9-0db1-4c75-b686-2bf36628ce42>.

93. Михальченко Н. В., Михальченко І. В. Аналіз чинників розвитку рефлексії особистості в сім'ї. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal*. 2025. № 39 (232). С. 36-40. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-39-232-2025/>.

94. Михальченко Н. В., Михальченко І. В. Професійне вигорання педагога в умовах невизначеності: ментальне здоров'я і рефлексія. *Warszawa, Polska. Colloquium-Journal*. 2025. № 68 (261). С. 80-85. URL: <https://colloquium-journal.org/zhurnal/colloquium-journal-67-260-2025-2>

95. Михальченко Н. В. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. *Початкова освіта: сучасні перспективи розвитку*: матеріали з проблем початкової освіти, вищої освіти і науки (м. Миколаїв, 2025 р.). Методичний вісник кафедри початкової освіти / за

заг. ред. д.пед.н., проф. С. І. Якименко. Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, 2025. Випуск 14. С. 72-76.

96. Михальченко Н. В., Михальченко І. В. Симптоми професійного вигорання педагогів та фахівців. *Гуманітарний вісник НУК: збірник наукових праць*. Миколаїв: Іліон. 2025. Випуск 18. С. 157-165. URL: <http://hvnu.com.ua>.

97. Михальченко Н. В. Складові готовності майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії учнів в умовах інклюзивного навчання. *Гуманітарний вісник НУК: збірник наукових праць*. Випуск 18. Миколаїв : Іліон, 2025. С. 143-150. URL: <http://hvnu.com.ua>.

98. Михальченко Н. В., Молчанова О. М. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до організації навчальної діяльності молодших школярів. *Гуманітарний вісник НУК: збірник наукових праць*. Випуск 18. Миколаїв: Іліон, 2025. С. 354-362. URL: <http://hvnu.com.ua>.

99. Михальченко Н. В., Криницька О. О. Психологічна підтримка осіб, які пережили травматичні події: комплексний аналіз методів, ефективності та факторів впливу. *Гуманітарний вісник НУК: збірник наукових праць*. Миколаїв: Іліон, 2025. Випуск 18. С. 150-157. URL: <http://hvnu.com.ua>

100. Михальченко Н., Шапочка В. Технологія спільного викладання в забезпеченні супроводу дитини з особливими освітніми потребами. *Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал: Інклюзивне навчання*. Вересень, 2025. Том 107. №4. С. 84-91. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.4.2025.07>

101. Михальченко Н. В. Педагогічна психологія: навчальний посібник. Миколаїв: СПД Румянцева Г. В., 2025. 132 с.

102. Михальченко Н. В. Рефлексія у спілкуванні та професійне вигорання під час війни: poradnik для вчителів: посібник. Миколаїв: ГО «Асоціація випускників НУК імені адмірала Макарова», UNICEF для кожної дитини, 2025.

103. Шапочка К. А., Прасол Д. В., **Михальченко Н. В.** Інклюзивна освіта: стратегії, виклики та професійна підтримка: навчально-методичний посібник. / Автори-упоряд. Шапочка К. А., Прасол Д. В., Михальченко Н. В.

Миколаїв: ГО «Асоціація випускників НУК імені адмірала Макарова»,
UNICEF, 2025. 215 с.

Відомості про апробацію результатів дисертації

1. Всеукраїнська конференція з проблем вищої освіти і науки (м. Миколаїв, Україна, 23 жовтня 2019 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Роль вчителя у розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів в умовах Нової української школи».

2. Міжнародна науково-практична конференція (м. Київ, Україна, 22 травня 2020 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Роль професійної культури викладача закладу вищої освіти у розвитку патріотичної рефлексії особистості студента».

3. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція (м. Миколаїв, Україна, 24-25 вересня 2020 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Роль ідей патріотичного виховання В.О.Сухомлинського в практиці роботи сучасного закладу дошкільної освіти».

4. Міжнародна науково-практична конференція (м. Київ, Україна, 16-17 квітня 2021 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Патріотична рефлексія особистості та етнічна ідентичність».

5. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «В. О. Сухомлинський і освіта ХХІ століття: соціальні, педагогічні та психологічні виміри» (м. Миколаїв, Україна, 23 вересня 2021 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Розвиток самоповаги у хлопчиків та дівчаток старшого дошкільного віку».

6. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «В. О. Сухомлинський і освіта ХХІ століття: соціальні, педагогічні та психологічні виміри» (м. Миколаїв, Україна, 23 вересня 2021 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку».

7. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «В. О. Сухомлинський і освіта ХХІ століття: соціальні, педагогічні та

психологічні виміри» (м. Миколаїв, Україна, 23 вересня 2021 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Розвиток саморегуляції поведінки дітей старшого дошкільного віку».

8. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція з проблем вищої освіти і науки «Інноваційно-технологічна підготовка майбутніх учителів початкової школи у закладі вищої освіти» (м. Миколаїв, Україна, 2 грудня 2021 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Феномен рефлексії особистості молодшого школяра на етапі створення стандартів нового покоління».

9. Всеукраїнська науково-практична конференція «Практико-орієнтований підхід до розвитку педагогічної та психологічної освіти в міждисциплінарному дискурсі» (м. Миколаїв, Україна, 13 жовтня 2022 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Розвиток рефлексії молодших школярів на засадах науково-педагогічної спадщини вітчизняних учених».

10. Всеукраїнська науково-практична конференція «Практико-орієнтований підхід до розвитку педагогічної та психологічної освіти в міждисциплінарному дискурсі» (м. Миколаїв, Україна, 13 жовтня 2022 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Аналіз розвитку самоповаги у дітей дошкільного віку».

11. Міжвузівська науково-практична конференція «Нова українська школа – середовище щасливого дитинства» (м. Хмельницький, Україна, 23 лютого 2023 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Роль навчальної діяльності у розвитку творчих здібностей молодших школярів».

12. Міжвузівська науково-практична конференція «Нова українська школа – середовище щасливого дитинства» (м. Хмельницький, Україна, 23 лютого 2023 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Розвиток гендерного стереотипу у дітей молодшого шкільного віку».

13. Міжвузівська науково-практична конференція «Нова українська школа – середовище щасливого дитинства» (м. Хмельницький, Україна, 23 лютого 2023 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Розвиток

світорозуміння у молодших школярів в умовах інтегрованого освітнього середовища».

14. Міжвузівська науково-практична конференція «Нова українська школа – середовище щасливого дитинства» (м. Хмельницький, Україна, 23 лютого 2023 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Розвиток патріотичної рефлексії у дітей молодшого шкільного віку».

15. Міжвузівська науково-практична конференція «Нова українська школа – середовище щасливого дитинства» (м. Хмельницький, Україна, 23 лютого 2023 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Розвиток гендерного стереотипу у дітей молодшого шкільного віку».

16. Міжвузівська науково-практична конференція «Нова українська школа – середовище щасливого дитинства» (м. Хмельницький, Україна, 23 лютого 2023 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Гендерні особливості розвитку самоповаги у молодших школярів».

17. Міжвузівська науково-практична конференція «Нова українська школа – середовище щасливого дитинства» (м. Хмельницький, Україна, 23 лютого 2023 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Гендерні особливості розвитку самоповаги у молодших школярів».

18. Міжвузівська науково-практична конференція «Нова українська школа – середовище щасливого дитинства» (м. Хмельницький, Україна, 23 лютого 2023 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Особливості формування здорового способу життя у молодших школярів під час навчальних занять з хореографії».

19. Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах» (м. Київ, Україна, 19 квітня 2024 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Патріотична рефлексія як механізм особистісного розвитку суб'єкта».

20. Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVII: Подолання кризових ситуацій у науці та освіті» (м. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв, Польща – Україна, 2024 р.). Форма участі – заочна, публікація на

тему: «Розвиток патріотичної рефлексії особистості під впливом виховного ідеалу українського народу».

21. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Сучасна логопедія: Інноваційні технології» (м. Миколаїв, Україна, 2024 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Роль психологічної культури викладача у розвитку рефлексії особистості корекційного педагога».

22. Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методичні засади наступності в освітньому процесі дошкільної та початкової освіти» (м. Миколаїв, Україна, 12 листопада 2024 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Професійна підготовка фахівців початкової освіти до розвитку рефлексії у молодших школярів».

23. III Всеукраїнська науково-практична конференція «Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти» (м. Тернопіль, Україна, 15 листопада 2024 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Підготовка вчителя до розвитку патріотичної рефлексії молодших школярів у контексті реалізації Концепції “Нова українська школа”».

24. Друга регіональна науково-практична конференція молодих науковців «Актуальні питання розвитку освіти та управління освітніми закладами» (м. Херсон, Україна, 30 січня 2025 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Професійний розвиток рефлексії особистості».

25. Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVIII: Методологічні інновації в дослідженнях і викладанні: від теорії до практики» (м. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв, Польща – Україна, 2025 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів».

26. XVI Міжнародна науково-технічна конференція «Інновації в суднобудуванні та океанотехніці» (м. Миколаїв, Україна, 25–26 вересня 2025 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Педагогічний аспект професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів».

27. III Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір» (м. Миколаїв, Україна, 16–17 жовтня 2025 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Ментальність як важливий чинник підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії у молодших школярів».

28. III Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір» (м. Миколаїв, Україна, 16–17 жовтня 2025 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Психологічна підтримка осіб, які пережили травматичні події: комплексний аналіз методів, ефективності та факторів впливу».

29. III Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір» (м. Миколаїв, Україна, 16–17 жовтня 2025 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Роль педагогічної спрямованості вчителя початкових класів у розвитку особистості учня».

30. III Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір» (м. Миколаїв, Україна, 16–17 жовтня 2025 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Історія повсякденності як складова сучасної історичної освіти».

31. Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XIX: Людина, суспільство, історія: діалог у гуманітарному просторі» (м. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв, Польща – Україна, 2025 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Теоретико-методичні засади розвитку рефлексії особистості молодшого школяра».

32. III Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-андрагогічний супровід розвитку педагога в умовах післявоєнного відновлення

освітнього середовища» (м. Миколаїв, Україна, 20–30 жовтня 2025 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Готовність майбутніх вчителів початкових класів до розвитку патріотичної рефлексії у дітей: ідентичність та ідентифікація».

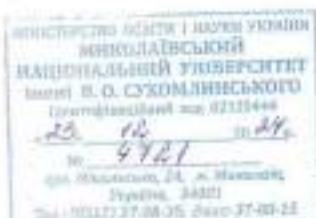
33. IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти» (м. Тернопіль, Україна, 7 листопада 2025 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей у контексті реалізації концепції “Нова українська школа”».

34. Всеукраїнська науково-практична конференція «Початкова освіта: сучасні перспективи розвитку» (м. Миколаїв, Україна, 2025 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Готовність майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів».

Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Додаток

Довідки про впровадження



ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження
МИХАЛЬЧЕНКО Наталії Вячеславівни на тему
«Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкових класів
до розвитку рефлексії молодших школярів» для здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук зі спеціальності
13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Михальченко
Наталії Вячеславівни на тему «Теоретико-методичні засади підготовки
майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших
школярів» здійснювалося в освітній процес Миколаївського національного
університету імені В.О.Сухомлинського.

На першому етапі впровадження Н.Михальченко проведено
констатувальний експеримент, результати якого стали індикаторами створення
експериментальної методики. Анкетування здобувачів, викладачів дозволили
обрати ефективні педагогічні засади (підходи, закономірності, принципи,
методи, прийоми, засоби і форми навчання), які виконати роль магістральних у
запропонованій моделі розвитку рефлексії у молодших школярів вчителями
початкових класів. Відповідно до узгодженої програми проведення дослідження
Н. Михальченко підготувала та впровадила в освітній процес для вивчення
освітнього компоненту «Рефлексія молодшого школяра» навчально-методичні
посібники «Рефлексія молодшого школяра. Частина 1» (протокол засідання
Вченої ради МНУ імені В.О.Сухомлинського № 10 від 20.22.2023 року),
«Рефлексія молодшого школяра. Частина 2» (протокол засідання Вченої ради
МНУ імені В.О.Сухомлинського №14 від 25.03.2024р), «Рефлексія молодшого
школяра. Частина 3» (протокол засідання Вченої ради МНУ імені
В.О.Сухомлинського №3 від 25.11.2024р).

Етап формувального експерименту супроводжувався введенням в освітній
процес вивчення освітнього компоненту «Рефлексія молодшого школяра» для
здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності
Початкова освіта на четвертому курсі в 2023-2024 навчальному році. Були
розроблені та впроваджені в освітній процес навчальна програма та навчальна
робоча програма. Впроваджено авторську методичну систему завдань і вправ
системно-інтегративного характеру, основною вимогою яких стало засвоєння
особливостей розвитку рефлексії у молодших школярів як обов'язкового
психічного новоутворення цього віку. Крім того, підготовка майбутніх вчителів
початкових класів до розвитку рефлексії дітей була запроваджена при вивченні
освітнього компоненту «Педагогічна психологія» здобувачами першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта на
другому курсі, освітнього (вибіркового) компоненту «Психологія професійного
вигорання» здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти

спеціальності 013 Початкова освіта на першому курсі. В 2024-2025 навчальному році було впроваджено освітній (загальноуніверситетський, вибірковий) компонент «Психологія успіху та рефлексія особистості» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта.

Педагогічне спостереження й результати формувального експерименту переконали в ефективності презентованої методики розвитку рефлексії у дітей майбутніми вчителями початкової освіти. У результаті проведеної роботи визначено, що модель розвитку рефлексії у дітей є актуальною, методично обґрунтованою, оптимальною й результативною.

Основні положення і висновки дисертаційного дослідження знайшли широке впровадження в роботі науково-педагогічних працівників Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, засвідчили свою актуальність і перспективність, надали змогу досягти яasnих результатів у підвищенні рівня сформованості здатності вчителів початкових класів розвивати рефлексію дітей.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Н. Михальченко надало можливість зробити висновок про те що запропоновані авторкою педагогічні умови щодо готовності вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів відповідають вимогам сьогодення і сприяють розвитку здобувачів вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта.

Результати дисертаційного дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів» обговорено й затверджено на засіданні кафедри початкової та дошкільної освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського (протокол № 4 від 05. 11. 2024 р.).

Завідувачка кафедри
початкової та дошкільної освіти,
доктор педагогічних наук, професор

Світлана ЯКИМЕНКО

Проректор із
науково-педагогічної роботи

Анатолій ОВЧАРЕНКО

Власноручний підпис
ЗАСВІДЧУЮ
Міс. актів та підп. АНУ
Імені В.О.Сухомлинського
Дата: _____

Власноручний підпис
ЗАСВІДЧУЮ
Міс. актів та підп. АНУ
Імені В.О.Сухомлинського
Дата: _____



ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження
МИХАЛЬЧЕНКО Наталії Вячеславівни на тему

«Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів» для здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Протягом 2020-2024 рр. на базі педагогічного факультету Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського здійснювалося впровадження результатів наукової розвідки Михальченко Н.В. із теми «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів»

На першому етапі впровадження Н.Михальченко проведено констатувальний експеримент, результати якого стали індикаторами створення експериментальної методики. Анкетування здобувачів, викладачів дозволило обрати ефективні педагогічні засади (підходи, закономірності, принципи, методи, прийоми, засоби і форми навчання), які виконали роль магістральних у запропонованій моделі розвитку рефлексії у молодших школярів вчителями початкових класів.

Етап формувального експерименту супроводжувався введенням в освітній процес вивчення освітнього компоненту «Рефлексія молодшого школяра» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта на четвертому курсі в 2023-2024 навчальному році. Були розроблені та впроваджені в освітній процес навчальна програма та навчальна робоча програма. Впроваджено авторську методичну систему завдань і вправ системно-інтегративного характеру, основною вимогою яких стало засвоєння особливостей розвитку рефлексії у молодших школярів як обов'язкового психічного новоутворення цього віку. Крім того, підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей була запроваджена при вивченні освітнього компоненту «Педагогічна психологія» здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта на другому курсі, освітнього (вибіркового) компоненту «Психологія професійного вигорання» здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта на першому курсі.

Педагогічне спостереження й результати формувального експерименту переконали в ефективності презентованої методики розвитку рефлексії у дітей майбутніми вчителями початкової освіти. У результаті проведеної роботи визнано, що модель розвитку рефлексії у дітей є актуальною, методично обґрунтованою, оптимальною й результативною.

Відповідно до узгодженої програми проведення дослідження Н. Михальченко підготувала та впровадила в освітній процес для вивчення освітнього компоненту «Рефлексія молодшого школяра» навчально-методичні посібники «Рефлексія молодшого школяра. Частина 1» (протокол засідання Вченої ради МНУ імені В.О.Сухомлинського № 10 від 20.22.2023 року),



ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Михальченко Наталії Вячеславівни
на тему «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів
початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти**

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни на тему «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів» здійснювалося в освітній процес Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова протягом 2025 року.

Відповідно до узгодженої програми проведення дослідження на етапі формульовального експерименту Н.В.Михальченко розробила та впровадила в освітній процес вивчення навчальних дисциплін для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта «Рефлексія молодшого школяра», «Педагогічна психологія», «Психологія молодшого школяра», «Психологія успіху та рефлексія особистості» та для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта «Психологія професійного вигорання», «Психологія життєвого та професійного успіху». Розроблено робочі навчальні програми та навчально-методичний комплекс дисциплін. Впроваджено авторську методичну систему завдань і вправ системно-інтегративного характеру, основною вимогою яких стало засвоєння особливостей розвитку рефлексії у молодших школярів як обов'язкового психічного новоутворення цього віку.

Для ефективної реалізації вищезазначених освітніх компонентів Михальченко Наталія Вячеславівна розробила та запровадила в освітній процес навчально-методичні матеріали, а саме були апробовані навчальні та навчально-методичні посібники: «Психологія професійного вигорання» (2022), «Рефлексія молодшого школяра. Частина 1» (2023); «Рефлексія молодшого школяра. Частина 2» (2024); «Рефлексія молодшого школяра. Частина 3» (2024); «Педагогічна психологія» (2025).

Педагогічне спостереження й результати експериментальної перевірки переконали в ефективності презентованої моделі теоретико-методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Основні положення і висновки дисертаційного дослідження знайшли широке впровадження в роботі науково-педагогічних працівників Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, засвідчили свою актуальність і перспективність, надали змогу досягти якісних результатів у підвищенні рівня сформованості здатності майбутніх учителів початкових класів розвивати рефлексію дітей. Упровадження результатів дисертаційного дослідження Михальченко Наталії

Вячеславівни надало можливість зробити висновок про те, що запропоновані авторкою педагогічні умови щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів відповідають вимогам сьогодення і сприяють професійному зростанню педагогів.

Відповідно до узгодженої програми проведення дослідження Н.В.Михальченко брала участь у Другій регіональній науково-практичній конференції «Актуальні питання розвитку освіти та управління освітніми закладами» з доповіддю «Професійний розвиток рефлексії особистості» (30 січня 2025 року); у XVIII-й Міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» з доповіддю «Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів» (11 квітня 2025 року); у XVI Міжнародній науково-технічній конференції «Інновації в суднобудуванні та океанотехніці» з доповіддю «Педагогічний аспект професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів» (25-26 вересня 2025р.); у Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір» з доповіддю «Ментальність як важливий чинник підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії у молодших школярів» (16-17 жовтня 2025 року); у XIX-й Міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» з доповіддю «Теоретико-методичні засади розвитку рефлексії особистості молодшого школяра» (17 жовтня 2025 року), на яких висвітлено найвагоміші результати проведеної розвідки.

В колективній міжнародній монографії «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Виклики та можливості у контексті сучасних трендів у науці та освіті. Том 13» (2025) опубліковані матеріали дисертаційного дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів засобами української символіки». Підготовлено також матеріали «Динаміка розвитку рефлексії у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку» до колективної монографії та матеріали «Ментальне здоров'я і рефлексія як чинники готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії в умовах невизначеності» до одноосібної монографії за результатами наукових досліджень.

Заслуговує на увагу підвищення кваліфікації (міжнародне стажування) Наталією Вячеславівною в Академії прикладних наук – Академії управління та адміністрації в Ополе (Польща) в період з 01 червня 2025 року по 31 серпня 2025 року, тривалістю 180 годин (6 ЕКТС) за темою: «Сучасні методи навчання та інноваційні технології у вищій освіті: європейський досвід та глобальні тенденції» під час роботи над дисертацією, де дослідниця запропонувала для впровадження модель теоретико-методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, презентувала традиційні й інноваційні форми навчання, показала

власне бачення проблеми організації самостійної роботи майбутніх вчителів початкових класів.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни здійснювалося також в освітній процес програми стажування «Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами» в рамках проекту ГО «Асоціація випускників Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова» та благодійного фонду ЮНІСЕФ «Подолання розриву: розбудова потенціалу інклюзивної освіти в Одеській, Миколаївській та Херсонській областях» на базі Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова в період з 17 лютого 2025 року по 30.12.2025 року. В рамках проекту дисертантка виступила в ролі керівниці навчальних компонентів та лектора-коуча, тренера, викладача. Позитивного схвалення отримали авторський посібник «Рефлексія у спілкуванні та професійне вигорання під час війни: поради для вчителів» (2025), навчально-методичний посібник у співавторстві «Інклюзивна освіта: стратегії, виклики та професійна підтримка» (2025), які видані за підтримки ГО «Асоціація випускників НУК імені адмірала Макарова» та UNICEF. Високу оцінку отримала впроваджена освітня компонента «Психологія професійного вигорання», яка включала вивчення тем з психолого-педагогічного супроводу розвитку рефлексії та психологічну підтримку педагогів під час воєнного стану. Розроблено та впроваджено в практику роботи інтерактивний тренінговий фідбек для педагогів «Ментальне здоров'я в умовах інклюзивного освітнього середовища: кризи, соціальні ролі, рефлексія та психологічна підтримка» в рамках проведеного стажування.

Результати дисертаційного дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів» обговорено й затверджено на засіданні кафедри початкової освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (протокол № 4 від 01.12.2025 р.).

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертаційної праці на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Проректор з наукової роботи
НУК імені адмірала Макарова

Завідувачка кафедри початкової освіти
НУК імені адмірала Макарова



Геннадій ПАВЛОВ

Світлана ЯКИМЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

Від 19.12.2025 р. № 2539

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційної роботи
«Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів
початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів»
здобувачки наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти
МИХАЛЬЧЕНКО Наталії Вячеславівни**

Апробація та впровадження результатів дисертаційної роботи Михальченко Н.В. здійснювалися в Мукачівському державному університеті впродовж 2022-2025 рр.

В освітньому процесі підготовки здобувачів спеціальності 013 Початкова освіта впроваджувалися та використовувалися матеріали дослідження Михальченко Н.В., зокрема: навчально-методичне забезпечення системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії учнів, обґрунтовані педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів, інтегровані теоретичні та методичні складові сучасної підготовки вчителя початкових класів. У процесі вивчення майбутніми вчителями початкових класів освітніх компонентів циклу професійної підготовки був апробований та отримав схвалення авторський навчальний посібник «Рефлексія молодшого школяра», визнано доцільність і важливість його використання в освітньому процесі.

Упровадження науково обґрунтованих теоретичних положень і практичних рекомендацій засвідчило, що науково-методичні матеріали та розроблена автором модель сприяли підвищенню ефективності підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, що дозволяє рекомендувати до використання матеріалів дослідження в освітньому процесі ЗВО.

Результати впровадження наукового дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни на тему «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів» обговорені на засіданні кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету (протокол № 8 від 28 листопада 2025 року).

Довідка видана для пред'явлення за запитом захисця дисертації.

Проректор з науково-педагогічної роботи



Інгріда ТУРІС



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел./ факс (057) 732-46-30, e-mail tgpa@charkov.com
 Розрахунковий рахунок UA428201720344200004000032413, UA828201720344291004200032413,
 UA858201720344201004300032413 Державний чеківний службів України м.Київ
 МФО 820172, Код 02125591

22.12.2025 № 01-12/893

на № _____

від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження
Михальченко Наталії Вячеславівни
«Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів
початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 3.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Результати роботи Михальченко Наталії Вячеславівни з теми «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів» впроваджено та використовуються у освітньому процесі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Автором представленої детальний аналіз теоретичних основ фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до досліджуваної діяльності, схарактеризовано її концептуально-методологічні та методичні засади, обґрунтовано педагогічні умови, запропоновано модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів та розроблено відповідне організаційно-методичне забезпечення.

Використання запропонованої автором змістової основи курсу «Рефлексія молодшого школяра» у підготовці майбутніх учителів початкових класів спеціальності А3 Початкова освіта сприяло покращенню у здобувачів ціннісного ставлення до фахової підготовки, набуття ними ґрунтовних знань, практичних професійних навичок та вмій з теорії і методики початкової освіти.

Матеріали та висновки дослідження дисертації використовувались при читанні лекцій і проведенні практичних занять з таких освітніх компонентів як «Загальна педагогіка» та «Теорія та методика виховання».

Результати апробації дисертаційного дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни отримали позитивні відгуки викладачів, що дозволяє зробити висновок про доцільність їх впровадження у освітній процес закладів вищої освіти.

Довідка надана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Проректор
з наукової та інноваційної діяльності



Іван СТЕПАНЕЦЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛНІНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Вий, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 72-01-23
e-mail: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua
код ЄДРПОУ 02125102

22.12.2025 № 02-24/01/3949 м. № _____ м. № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
для здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
МИХАЛЬЧЕНКО Наталії Вячеславівни
«Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів
початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів»,
(спеціальність 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти)**

Матеріали докторської дисертації Н.В.Михальченко на тему «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів» знайшли практичне втілення в освітньому процесі Волинського національного університету імені Лесі Українки під час підготовки фахівців через впровадження в навчальний процес запропонованих дисертантом методичних матеріалів.

Зокрема, отримала схвалення авторська модель підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів у викладанні дисциплін педагогічного циклу через позитивний вплив на професійне ставлення фахівців як цілісного послідовного процесу оволодіння педагогічною професією, поєднаний із розвитком особистісної сфери, під час якої відбувається якісна перебудова професійно значущих і особистісних характеристик, загальнопедагогічних знань, умінь, навичок, педагогічних здібностей, комунікативної культури, педагогічної рефлексії та індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Запропоновані навчальні посібники «Рефлексія молодшого школяра», «Педагогічна психологія», «Психологія професійного вигорання», «Рефлексія у спілкуванні та професійне вигорання під час війни: поради для вчителів», в яких відображено шляхи підготовки майбутніх учителів до розвитку рефлексії молодших школярів, отримали схвалення, оскільки, як визначають викладачі, вони дозволяють ефективно здійснювати діяльність, спрямовану на професійне становлення майбутніх фахівців, актуалізуючи у них мотивацію, розширюючи й поглиблюючи науково-теоретичні і науково-практичні знання та вироблюючи необхідні зміни щодо розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку.

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Ректор



Рейс ПРІМА
0667008344



Анатолій ЦЬОСЬ



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 354463, 372142
 e-mail: oai@edu.edu.ua Код ЄДРПОУ-02175623

29.10.2025 № 105/рч

№ 70 _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної праці

Михальченко Наталії Вячеславівни

«Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів

початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів»,

поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності

13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Апробація та впровадження результатів дисертації Михальченко Наталії Вячеславівни здійснювалися у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького впродовж 2023-2025рр.

Методи постійної експериментальної роботи впроваджувались в освітній процес у комплексі з педагогічними умовами, які створюють ефективний професійний підготовчі майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Це було підтверджено отриманими кількісними та якісними результатами позитивної динаміки в рівнях сформованості готовності майбутніх педагогів до розвитку рефлексії учнів.

Апробація роботи підтвердила ефективність розроблених автором методичних рекомендацій і запропонованого інноваційного підходу щодо підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії учнів. Упровадження теоретичних і практичних матеріалів дослідження засвідчало його ефективність, а тому розроблену дослідницею структурно-функціональну модель методичної системи підготовки майбутніх учителів до впровадження досвіду розвитку рефлексії молодших школярів варто використовувати у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів інших педагогічних університетів. В процесі викладання освітніх компонентів викладачі використовують навчальні посібники «Рефлексія молодшого школяра», «Рефлексія у спілкуванні та професійне вигорання під час війни: порадник для вчителів», визначаючи їх позитивний вплив на зміцнення мотиваційної сфери професійного становлення особистості педагога.

За результатами апробації теоретичних і практичних матеріалів дослідження підтверджено доцільність їх подальшого використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей молодшого шкільного віку в закладах вищої освіти України.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни на тему «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти обговорено й затверджено на засіданні кафедри початкової і спеціальної освіти (протокол № 5 від 23.12.2025 р.).

Довідка надана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Проректор з наукової, інформаційної
та міжнародної діяльності

Олександр СПРЯГАЙЛО



**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ДНІПРОВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

КОД ЄДРПОУ 41682253
вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, т.с.ф.акс 056) 732-48-48
e-mail: kzvo@dano.dp.ua www.dano.dp.ua

23.10.25 № 601

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дослідження
МИХАЛЬЧЕНКО Наталії Вячеславівни
«Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів
початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти**

Матеріали і результати дисертаційної роботи Н.В. Михальченко пройшли апробацію й упровадження в освітній процес Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради. Дослідно-експериментальна робота полягала у виокремленні обґрунтуванні доцільності й експериментальній перевірці педагогічних умов формування професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

У ході дослідження апробовано зміст експериментальних матеріалів з підготовки вчителів початкових класів до розвитку рефлексії учнів, сформовано систему наукових понять із проблеми дослідження, удосконалено загальні методичні підходи до організації розвитку рефлексії дітей, розвинені вміння застосовувати сучасний інструментарій для розвитку рефлексії особистості учня як провідного психічного новоутворення молодшого шкільного віку, що загалом сприяло формуванню компетентностей педагога. Ці матеріали позитивно оцінені викладачами і слухачами освітнього закладу.

Важливим практичним здобутком запроваджених нововведень Н.В. Михальченко є розроблені навчально-методичні посібники з підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів «Рефлексія молодшого школяра», «Рефлексія у спілкуванні та професійне вигорання під час війни: порадник для вчителів», які використовують викладачі в освітньому процесі професійної підготовки.

Матеріали дисертаційного дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни на тему «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів» мають практичну значущість. Експериментальна апробація теоретичних положень дає підстави стверджувати про доцільність їх використання в освітньому процесі.

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Ректор



Віктор СИЧЕНКО

Шевченко В.В.
096 690 49 11



УКРАЇНА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ПЕРВОМАЙСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
МИКОЛАЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
ПЕРВОМАЙСЬКА ПОЧАТКОВА ШКОЛА №11
55213, Миколаївська обл., м. Первомайськ, вул. Театральна, 26/2 тел. (05161)7-53-37

Вих. від 24.11.2025 № 335

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження
МИХАЛЬЧЕНКО Наталії Вячеславівни на тему
«Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкових
класів до розвитку рефлексії молодших школярів» для здобуття наукового
ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності
13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни на тему «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів» здійснювалося в освітній процес Первомайської початкової школи №11 Первомайської міської ради Миколаївської області.

На констатувальному етапі експериментального дослідження було проведено анкетування вчителів початкових класів школи з метою визначення рівня готовності розвивати рефлексію у молодших школярів. Отримані результати визначили актуальність дослідження та вибір загальнодидактичних і специфічних підходів, закономірностей, принципів, методів, прийомів, засобів і форм навчання здобувачів вищої освіти.

Вчителі початкових класів Первомайської початкової школи №11 послуговувалися матеріалами та висновками дисертаційного дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни з апробованої тематики під час організації навчання молодших школярів в процесі проведення типових, комбінованих, інтегрованих, міжпредметних та театралізованих уроків, уроків-змагань, уроків ділової гри, уроків-винаходів. Пропоновані автором теоретичні положення і сформульовані висновки щодо вдосконалення організації професійно орієнтованого розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку знайшли своє втілення у модернізації цілей та завдань з навчання, виховання й розвитку учнів.

Викликали практичний інтерес обґрунтовані та упроваджені педагогічні умови, спрямовані на підвищення якості навчального процесу. Серед навчально-методичних матеріалів Михальченко Наталії Вячеславівни були апробовані навчальні та навчально-методичні посібники: «Рефлексія молодшого школяра. Частина 1»; «Рефлексія молодшого школяра. Частина 2»; «Рефлексія молодшого

школяра. Частина 3»: «Психологія професійного вигорання», «Педагогічна психологія».

Упровадження в освітню практику рекомендацій і положень дисертаційного дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни отримали позитивні відгуки вчителів початкових класів, які дозволяють зробити висновок про практичну значущість роботи та надають підстави стверджувати про доцільність їх використання у процесі підготовки майбутніх вчителів до розвитку рефлексії молодших школярів.

Директор Первомайської початкової школи №11
Первомайської міської ради
Миколаївської області



Наталія ВЕРДНІШ



УКРАЇНА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ПЕРВОМАЙСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

Первомайська гімназія №5
55210, м. Первомайськ, вул. Корабельна-4а, тел. 3-11-53
Код 25992600
http://adm_sh5@ukr.net

Вих. № 237
від 24.11.2025 року

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дослідження
МИХАЛЬЧЕНКО Наталії Вячеславівни на тему
«Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкових
класів до розвитку рефлексії молодших школярів» для здобуття наукового
ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності
13.00.04 - теорія і методика професійної освіти**

Упровадження результатів дослідження «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів» проводилося на базі Первомайської гімназії №5 Первомайської міської ради Миколаївської області.

На підготовчому етапі впровадження проведено констатувальний експеримент, результати якого стали індикаторами створення системи теоретико-педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів. Методи анкетування та опитування вчителів початкових класів дозволили обрати ефективні педагогічні засади (підходи, закономірності, принципи, методи, прийоми, засоби і форми навчання), які виконали роль магістральних складових у запропонованій моделі.

Вчителі початкових класів гімназії послуговувалися матеріалами та висновками дисертаційного дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни з апробованої тематики під час організації навчання молодших школярів. Запропоновані автором теоретичні положення і сформульовані висновки щодо удосконалення організації професійно орієнтованого розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку знайшли своє втілення у модернізації цілей та завдань з навчання, виховання й розвитку учнів. Розроблені теоретичні й методичні матеріали дослідження рефлексії були використані для підвищення ефективності навчального процесу в початковій школі. Серед навчально-методичних матеріалів Михальченко Наталії Вячеславівни були апробовані навчальні та навчально-методичні посібники: «Рефлексія молодшого школяра. Частина 1»; «Рефлексія

молодшого школяра. Частина 2»; «Рефлексія молодшого школяра. Частина 3»; «Психологія професійного вигорання», «Педагогічна психологія».

Результати анкетування, співбесід із вчителями початкових засвідчили, що методична система розвитку рефлексії молодших школярів, запропонована Михальченко Н.В., є інноваційною, перспективною, сприяє підвищенню рівня розвитку рефлексії дітей.

В Первомайській гімназії №5 оновлена структура методичної роботи та створена психолого-педагогічна система розвитку рефлексії молодших школярів, яка ґрунтується на наукових розвідках Михальченко Наталії Вячеславівни, а апробація результатів дисертаційного дослідження отримала позитивні відгуки, які дозволяють зробити висновок про актуальність обраної тематики.

Директор Первомайської гімназії №5
Первомайської міської ради
Миколаївської області



Наталія КОРОТКОВА

Первомайська гімназія № 10 імені Миколи Вінграновського
 вул. Шолом Алейхема, 56, м. Первомайськ тел. (05161) 7-52-77
 e-mail: school_pervomayska@i.ua ЄДРПОУ 25992528
 від 12.11.2025 № 02-22/478

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дослідження
 МИХАЛЬЧЕНКО Наталії Вячеславівни на тему:
 «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових
 класів до розвитку рефлексії молодших школярів» для здобуття
 наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності
 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти**

Протягом 2020-2025 рр. на базі Первомайської гімназії №10 імені Миколи Вінграновського Первомайської міської ради, Миколаївської області здійснювалося упровадження результатів наукової розвідки Михальченко Наталії Вячеславівни із теми «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів».

На підготовчому етапі дисертаційного дослідження було проведено анкетування та опитування вчителів початкових класів гімназії з метою визначення рівня готовності розвивати рефлексію у молодших школярів. Отримані результати визначили актуальність дисертаційного дослідження та необхідність розробки системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

Педагоги гімназії послуговувалися матеріалами та висновками дисертаційного дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни з апробованої тематики під час організації навчання молодших школярів. Пропоновані автором теоретичні положення і сформульовані висновки щодо вдосконалення організації професійно орієнтованого розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку знайшли своє втілення у модернізації цілей та завдань із навчання, виховання й розвитку учнів. Розроблені теоретичні й методичні матеріали дослідження були використані для підвищення ефективності освітнього процесу в початковій школі. Серед навчально-методичних матеріалів Михальченко Наталії Вячеславівни були апробовані навчальні та навчально-методичні посібники: «Рефлексія молодшого школяра. Частина 1»; «Рефлексія молодшого школяра. Частина 2»; «Рефлексія молодшого школяра. Частина 3»; «Психологія професійного вигорання»; «Педагогічна психологія».

Апробація результатів дисертаційного дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни отримала позитивні відгуки вчителів та забезпечила підвищення якості освітнього процесу, що дозволяє зробити висновок про наукову цінність, теоретичну та практичну значимість дослідження у підготовці майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів.

Директор Первомайської гімназії №10
 імені Миколи Вінграновського



Тетяна ПЛОТНИКОВА



ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ
**«АСОЦІАЦІЯ ВИПУСКНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
 КОРАБЛЕБУДУВАННЯ ІМЕНІ АДМІРАЛА МАКАРОВА»**
 64025, Україна, Миколаївська обл., місто Миколаїв, провулок Героїв України, 9, ЄДРПОУ 43567516,
 тел. +38(093) 693-81-25, e-mail: fhravsk@asocio@nuos.edu.ua

Л.В. № 426/5 № 01-1-02/02/199

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження
МИХАЛЬЧЕНКО Наталія Вячеславівни
 з теми «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів
 початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів»
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Михальченко Наталії Вячеславівни на тему «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів» здійснювалося в освітній процес програми стажування «Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами» в рамках проєкту ГО «Асоціація випускників Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова» та благодійного фонду ЮНІСЕФ «Подолання розриву: розбудова потенціалу інклюзивної освіти в Одеській, Миколаївській та Херсонській областях» на базі Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова в період з 17 лютого 2025 року по 30.12.2025 року.

Фактологічний матеріал і наукові узагальнення, покладені в основу дисертаційного дослідження використовувалися викладачами в процесі проведення навчальних занять, апробційних заходів. Заслужують на позитивну оцінку авторської посібник «Рефлексія у спілкуванні та професійне вигорання під час війни: порадник для вчителів» та навчально-методичний посібник у співавторстві «Інклюзивна освіта: стратегії, виклики та професійна підтримка», які було розроблено та впроваджено в рамках реалізації проєкту. Посібники, які відповідають сучасному рівню розвитку педагогічної науки, мають чітку практичну спрямованість і водночас зорієнтовані на професійну підготовку вчителів.

Дослідно-експериментальна робота полягала у вивченні умов формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів під час стажування. Освітня компонента «Психологія професійного вигорання» включала вивчення тем «Рефлексія у спілкуванні як засіб подолання професійного вигорання», «Роль вчителя у розвитку рефлексії молодших школярів: психолого-педагогічний супровід» та інші.

Основні теоретичні, методичні та практичні матеріали наукової праці, а також концептуальні положення та загальні висновки, були представлені на конференціях, тренінгах, майстер-класах, воркшопах, інтерактивних фідбеках. Апробація результатів дисертаційного дослідження Н.В. Михальченко засвідчила доцільність їх використання під час розробки лекційних та практичних занять, у процесі створення навчально-методичних комплексів для слухачів курсу.

Упровадження в освітню практику рекомендацій і положень дисертаційного дослідження Н.В. Михальченко сприяло активізації навчально-пізнавальної діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації, розвитку їх педагогічної рефлексії та забезпечило методичний супровід.

Довідка надана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Заступник голови ГО
 «Асоціація випускників Національного університету
 Кораблебудування імені адмірала Макарова»

Михайло МИХАЙЛОВ

Керівник проєкту

Олександр ТУР