

## ВИКОРИСТАННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ

**Вступ.** Актуальність дослідження полягає у пошуку шляхів підвищення ефективності освітнього процесу та підготовки компетентних фахівців. Метою цієї статті є розгляд використання рефлексивного навчання як інструменту підвищення ефективності освітнього процесу й аналіз моделей рефлексивного навчання для використання у процесі підготовки фахівців освітньої сфери.

**Результати.** Розглядаються теоретичні засади рефлексивного навчання, його переваги та три конкретні моделі: модель Дрісколла, цикл навчання Гіббса та цикл навчання Колба. Для кожної моделі наведено приклади застосування в освітньому процесі. Модель Дрісколла демонструється на прикладі теми "Оцінювання навчальних досягнень у вищій школі". Цикл навчання Гіббса ілюструється на прикладі теми "Форми організації навчання у вищій школі". Цикл навчання Колба застосовується до теми "Оцінювання навчальних досягнень у вищій школі", із завданнями для конкретного досвіду, абстрактної концептуалізації, рефлексивного спостереження й активного експериментування. Методи впровадження рефлексивного навчання для викладачів включають пошук відповідей на запитання щодо розуміння матеріалу студентами, їхніх складнощів і шляхів поліпшення.

Рефлексивне навчання підвищує ефективність освітнього процесу, поліпшує навички критичного мислення й емоційного інтелекту, готує студентів до навчання впродовж життя та трансформує досвід у пізнання індивідуальних цінностей. Модель Дрісколла сприяє глибшому розумінню матеріалу, розвитку критичного мислення, саморегуляції та плануванню, заохочуючи саморефлексію, особистісне зростання, поліпшення викладання та створення сприятливого середовища. Модель Гіббса поліпшує довготривале запам'ятовування, критичне мислення, емоційний інтелект, саморефлексію, самооцінку, мотивацію та навички конспектування.

**Висновки.** Рефлексивне навчання є потужним інструментом для підвищення ефективності діяльності викладача й засвоєння знань студентами. Інтеграція рефлексивних практик у освітній процес є важливим кроком до якісної та свідомої освіти. Рефлексивне навчання сприяє глибокому осмисленню теоретичних знань, розвитку критичного мислення й емпатії, формуванню навичок саморегуляції, підвищенню мотивації, розуміння педагогічних процесів, професійному зростанню та гнучкості.

**Ключові слова:** рефлексивне навчання, саморефлексія, моделі рефлексії, критичне мислення, саморозвиток, метакогнітивні процеси.

### Вступ

#### Передумови рефлексивного навчання

1. Сучасний світ характеризується швидкими змінами, що вимагає від фахівців не просто наявності знань, а й здатності постійно навчатися, адаптуватися до нових умов і самостійно розв'язувати нестандартні завдання. Традиційні моделі навчання, орієнтовані на передачу готових знань, виявилися недостатніми для підготовки таких спеціалістів. Період кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується прискоренням технологічних змін, глобалізації та переходу до інформаційного суспільства, що зумовило потребу в "навчанні протягом усього життя" (lifelong learning). На цьому етапі з'являються ідеї, що сприяють реалізації таких запитів із боку суспільства.

Пітер Сенге (Peter Senge), його концепція "навчальної організації" (Learning Organization) наголошує на важливості постійного навчання та адаптації в організаціях (Kleiner et al, 1994). Алвін Тоффлер (Alvin Toffler) у своїх працях про футурологію передбачав необхідність швидкої адаптації до змін (Toffler, 2022). Концепція "Key Competencies" (Ключові компетентності) розвивалася в межах освітньої політики ЄС та ОЕСР, підкреслюючи важливість навичок, що дозволяють людині бути успішною в динамічному світі, включаючи здатність до навчання та самостійного розвитку (Recommendation, 2018).

2. Поступово відбувався перехід від суто академічного підходу в навчанні до визнання важливості практичного досвіду. Зростало розуміння того, що знання найкраще засвоюються та закріплюються, коли вони осмислюються через особистий досвід і практичну

діяльність. Цей етап проходив переважно в першій половині ХХ ст., але його корені сягають кінця ХІХ ст.

Джон Дьюї (John Dewey) це ключова постать у розвитку концепції "навчання через діяльність" (learning by doing) і "досвідного навчання" (experiential learning). Він наголошував на тому, що знання не просто передаються, а конструюються через взаємодію з досвідом. Його праця "Демократія і освіта" (1916) є основоположною. Прогресивна педагогіка це рух, який відстоював активні методи навчання, орієнтовані на учня та його досвід, на противагу традиційній, учительсько-центричній моделі (Dewey, 1916).

3. Дослідження в галузі когнітивної психології та педагогіки підтвердили ключову роль метакогнітивних процесів (усвідомлення й управління власним мисленням) у навчанні. Рефлексія, як один із таких процесів, почала розглядатися як необхідний компонент ефективного навчання. Період: із середини ХХ ст., особливо активно з 1960-х рр.

Жан Піаже (Jean Piaget), його теорія когнітивного розвитку підкреслювала активну роль суб'єкта в конструванні знання (Piaget, 1969). Лев Виготський (Lev Vygotsky), його соціокультурна теорія розвитку наголошувала на важливості взаємодії та мови у формуванні мислення, що включає й рефлексію. Джон Флейвелл (John Flavell) запровадив термін "метапізнання" (metacognition) у 1970-х рр., визначивши його як "пізнання про пізнання" (cognition about cognition). Це стало ключовим для розуміння процесів саморегуляції та самоконтролю у навчанні, до яких належить і рефлексія.

4. Конструктивістські підходи до навчання наголошують на активній ролі того, хто навчається в побудові власного знання. Вони стали теоретичною основою для розвитку рефлексивного навчання. Рефлексія дозволяє осмислювати наявний досвід, формувати власні концепції й інтегрувати нові знання з попередніми. Активний розвиток конструктивізму також відбувається з середини ХХ ст.

Жан Піаже (Jean Piaget), як згадано вище, є одним з основоположників конструктивізму (Piaget, 1969). Лев Виготський (Lev Vygotsky), як згадано вище, розробляв соціокультурний конструктивізм. Джером Брунер (Jerome Bruner), його ідеї про "спіральну навчальну програму" й активне відкриття знань також ґрунтуються на конструктивістських засадах (Bruner, 1960).

5. Зростаючий обсяг інформації та її швидка доступність вимагають від людей не запам'ятовування фактів, а здатності до їхнього критичного аналізу, осмислення й застосування. Рефлексія є ключовим інструментом для розвитку цих навичок. Період – кінець ХХ – початок ХХІ ст., що відбувається на тлі глобалізації та створення інформаційного суспільства.

Мануель Кастельс (Manuel Castells) аналізував вплив інформаційних технологій на суспільство, культуру й економіку (Castells, 1996). Зигмунт Бауман (Zygmunt Bauman) розробив концепцію "плинної сучасності" (liquid modernity), яка відображає постійні зміни й невизначеність, що вимагає від індивіда здатності до адаптації та саморефлексії (Bauman, 2000). ЮНЕСКО, ОЕСР у цей час активно пропагують розвиток навичок ХХІ ст., які включають критичне мислення, розв'язання проблем, комунікацію та співпрацю – усі ці навички посилюються через рефлексивні практики.

Ці постаті й ідеї спільно створили інтелектуальний ґрунт, на якому рефлексивне навчання змогло виникнути та розвинути як важлива педагогічна парадигма.

#### **Досвід впровадження рефлексивного навчання в освітній галузі**

1. Перші кроки у впровадженні рефлексивного навчання пов'язувались з окремими педагогічними експериментами й дослідженнями, які демонстрували його позитивний вплив на навчальні результати. Із 1970–1980-х рр. починається систематичне дослідження рефлексії в освітньому контексті, особливо в підготовці вчителів і медиків.

Дональд Шон (Donald Schön), Кріс Аргіріс (Chris Argyris) провели дослідження "подвійного циклу навчання" (double-loop learning) та рефлексії у професійній практиці (Argyris, & Schön, 1978).

2. Рефлексивне навчання активно впроваджується у програми підготовки майбутніх педагогів. Це пов'язано з тим, що здатність до рефлексії є критично важливою для ефективної педагогічної діяльності, постійного вдосконалення викладання й розуміння потреб учнів. Із 1980-х рр. впроваджується інтенсивно в контексті реформ педагогічної освіти у США, Великій Британії, Канаді й інших країнах.

Грахем Гіббс (Graham Gibbs), цикл рефлексії Гіббса (Gibbs' Reflective Cycle) широко використовується в освіті, особливо у медичній й педагогічній (Gibbs, 1988). Джой Дрісколл (Joy Driscoll): її модель "What? So what? Now what?" також є популярною для структурованої рефлексії (Driscoll, & Behling, 2001). Девід Колб (David Kolb): його цикл експериментального навчання застосовується як теоретична основа для проектування рефлексивних завдань (Kolb, 1984).

3. Набутий досвід показує, що рефлексивне навчання ефективне не лише у вищій освіті, а й у середній і навіть початковій школі, адаптуючись до вікових

особливостей учнів. Воно застосовується в широкому спектрі дисциплін, від природничих наук до гуманітарних. Постійно розширюється з кінця ХХ ст. в контексті впровадження компетентнісного підходу, активних та інтерактивних методів навчання.

4. У процесі впровадження рефлексивного навчання були розроблені численні методики й інструменти, такі як рефлексивні щоденники, портфоліо, групові дискусії, "зворотний зв'язок 360 градусів", різні структуровані запитання для рефлексії (напр., "Рефлексія 4–3–2–1"). Активно розвивається з 1990-х рр. і дотепер. Основні ідеї, на яких зосереджено пошуки, це розвиток педагогічної майстерності, впровадження інноваційних форм навчання.

5. Визнання ефективності рефлексивного навчання міжнародними освітніми організаціями, провідні міжнародні освітні організації й дослідницькі центри, такі як Гарвардський університет визнають рефлексію як ключовий компонент ефективного навчання та розвитку компетентностей. Період: кінець ХХ – початок ХХІ ст., узагальнення відбуваються у звітах ЮНЕСКО, ОЕСР, реалізуються в документах Болонського процесу й наголошують на розвитку ключових компетентностей, включаючи метакогнітивні та рефлексивні.

6. Рефлексивне навчання стає потужним інструментом для розвитку "м'яких навичок" (soft skills), таких як критичне мислення, емоційний інтелект, саморегуляція, комунікативні навички, що стають все більш затребуваними на сучасному ринку праці. Період: починаючи з 2000-х рр., особливо активно в останні десятиліття. Процес відбувається в контексті вимог ринку праці, який орієнтується на навички ХХІ ст.

Отже, виникнення рефлексивного навчання обумовлено потребами суспільства й розвитком наукових поглядів на процес навчання, а досвід впровадження підтверджує його ефективність у формуванні компетентних та адаптивних фахівців у різних сферах освіти, зокрема в педагогічній.

**Актуальність.** Сучасний освітній простір характеризується безпрецедентною динамікою змін, що вимагає від фахівців освіти не лише ґрунтовних знань, а й уміння постійно адаптуватися, критично осмислювати власний досвід та ефективно розв'язувати складні педагогічні завдання. У цьому контексті, рефлексивне навчання стає не просто бажаним доповненням, а ключовим елементом професійної підготовки, особливо на магістерському рівні. Це зумовлюється такими чинниками.

1. Глобалізаційні процеси та цифровізація суспільства ставлять перед системою освіти завдання формування фахівця, здатного до саморозвитку, інноваційної діяльності й конструктивної взаємодії. Рефлексивне навчання, інтегруючи самоаналіз, самооцінку та планування подальших дій, є основою для розвитку цих "м'яких" навичок (soft skills) і формування професійної компетентності в умовах постійної невизначеності.

2. Традиційні методи навчання часто створюють дистанцію між академічними знаннями й реаліями професійної діяльності. Включення елементів рефлексивного навчання в семінарські та практичні заняття дозволяє майбутнім фахівцям освітньої сфери усвідомлено застосовувати теоретичні засади на практиці, аналізувати наслідки своїх рішень і коригувати власні підходи. Це сприяє переходу від пасивного засвоєння інформації до активного конструювання власного педагогічного досвіду й дає можливість для подолання розриву між теорією та практикою.

3. На магістерському рівні, де відбувається поглиблена підготовка майбутніх лідерів освітньої галузі,

здатність до рефлексії є критично важливою. Вона дозволяє магістрантам не лише ефективно виконувати існуючі ролі, але й розробляти та впроваджувати нові стратегії, виступаючи рушійною силою інновацій в освіті. Інтеграція рефлексивного навчання демонструє практичні шляхи формування проактивних спеціалістів, що загалом підвищує якість підготовки магістрів.

4. Концепції рефлексії та подвійного циклу навчання, моделі структурованої рефлексії (наприклад, "What? So what? Now what?"), є визнаними у світовій педагогічній спільноті. Це сприяє гармонізації вітчизняної практики із провідними міжнародними тенденціями в підготовці педагогічних кадрів, виводить процес навчання на рівень відповідності міжнародним стандартам.

Отже, дослідження й опис ефективності використання рефлексивного навчання в підготовці фахівців освітньої сфери є актуальним внеском у розвиток педагогічної теорії та практики, що сприятиме формуванню нового покоління компетентних, рефлексивних та адаптивних освітніх лідерів.

**Метою та завданнями статті є:** обґрунтувати й емпірично перевірити і продемонструвати ефективність використання рефлексивного навчання в освітньому процесі підготовки магістрів, що формує їхню професійну компетентність і готовність до викликів сучасної освітньої сфери. Для досягнення мети ми намагалися розв'язати такі завдання:

- розкрити значення рефлексії як ключової складової професійної підготовки сучасного педагога для вищої школи в контексті зміни освітньої парадигми;
- виявити й описати можливі прийоми інтеграції елементів рефлексивного навчання в заняття з педагогічної майстерності на магістерському рівні;
- проаналізувати й узагальнити результати впровадження рефлексивних практик під час проведення групових занять із педагогічної майстерності, демонструючи їхній вплив на розвиток критичного мислення, самостійності та здатності до самовдосконалення у здобувачів вищої освіти;
- сформулювати рекомендації щодо впровадження рефлексивного навчання в освітній процес підготовки фахівців освітньої сфери.

#### Результати

Під час підготовки фахівців для сфери вищої освіти маємо враховувати, що педагогічна діяльність це мета-діяльність, яка спрямована на організацію й управління іншими видами діяльності. Отже для майбутніх педагогів сам процес оволодіння змістом освіти й навчання має відбуватись через формування особистісних характеристик, які мають відображати не лише академічну сторону майбутньої діяльності, а й враховувати практичну складову, формувати розуміння того, що я роблю, чому я це роблю та до яких результатів, наслідків приведе моя діяльність.

Визначаючи роль рефлексії, як ключової складової професійної підготовки сучасного педагога для вищої школи в контексті зміни освітньої парадигми, ми виходили з розуміння, що сучасна освітня парадигма відходить від традиційної моделі передачі знань (від того, "хто навчає" до того, "кого навчають") до моделі, орієнтованої на студента, його активну роль у навчанні, розвиток критичного мислення, самостійності та компетентностей. У цьому контексті роль педагога значно змінюється: він стає не просто джерелом інформації, а фасилітатором, ментором, організатором навчального процесу та партнером у пізнанні. Саме тут рефлексія, за нашим

розумінням, має виступати як фундаментальна якість та інструмент для викладача вищої школи. Отже, вихідним положенням, яке було покладено в основу занять, під час яких ми використовували рефлексивне навчання, це зміна ролі викладача: від "транслятора знань" до "фасилітатора навчання". У минулому саме викладач був головним джерелом знань. Нині ж, в умовах доступності інформації, його функція полягає в тому, щоб навчити студентів працювати з інформацією, критично її осмислювати, генерувати нові ідеї й застосовувати знання на практиці. Використовувати рефлексивне навчання може викладач, який сам володіє педагогічною рефлексією, що дозволяє йому постійно аналізувати власні методи навчання, виявляти їхню ефективність у стимулюванні активності студентів. Щоб інтегрувати елементи рефлексивного навчання у викладацький процес, підготуватись до його організації, ми почали з розуміння того, що рефлексія це насамперед інструмент професійного зростання педагога вищої школи, який дозволяє йому постійно аналізувати свій педагогічний досвід. Ми склали для викладача певний перелік запитань, який було покладено в основу аналізу змісту й методики проведення групових занять.

Що спрацювало на занятті, а що ні?

Чому виникли певні складнощі у студентів?

Як можна було б краще пояснити матеріал чи організувати діяльність?

Які інші методики варто спробувати?

Чи добре студенти розуміють матеріал?

Які складнощі виникли у студентів під час навчання?

З чим вони пов'язані?

Що я можу зробити, щоб допомогти їм впоратися зі складнощами?

Чи зрозуміли студенти, яким має бути кінцевий результат у завданні, яке вони виконують на занятті чи в інших формах активності?

Із якими проблемами на занятті я зіштовхнувся? Чому?

Наскільки зацікавленими й активними були студенти?

Що я можу дізнатися з досвіду проведення заняття та як це може допомогти мені в майбутній діяльності?

Цей цикл самоаналізу було взято нами за основу для постійного самовдосконалення й адаптації до нових вимог освітнього процесу, підготовки занять із використанням елементів рефлексивного навчання.

Поступово прийшло розуміння, що рефлексія допомагає викладачеві свідомо вибудовувати власну педагогічну техніку. Це не лише про знання предмету, а й про вміння: управляти увагою аудиторії; стимулювати дискусію; надавати конструктивний зворотний зв'язок; створювати сприятливе навчальне середовище.

Регулярна відповідь на ці питання допомогла нам краще розуміти потреби студентів, виявити проблемні моменти у викладанні та постійно вдосконалювати свої методи (педагогічна рефлексія), краще розуміти студентів, які також стикатимуться з подібними труднощами у процесі рефлексування на заняттях.

На певному етапі ми підійшли до розуміння як інтегрувати рефлексивні практики в навчальний процес з використанням найбільш відомих моделей, які вже пройшли перевірку часом.

Наведемо приклад застосування моделі Дрісколла під час вивчення магістрантами ОНП "Педагогіка вищої школи" теми "Оцінювання навчальних досягнень у вищій

школі" в межах дисципліни "Педагогічна майстерність викладача вищої школи".

Етап 1. "Що?" (Опис досвіду).

Ми запропонували магістрантам відповісти на такі запитання:

Що ми сьогодні розглядали на занятті щодо оцінювання навчальних досягнень? (Перерахуйте види оцінювання: формувальне, підсумкове; методи: тестування, есе, презентації, проекти, портфоліо; критерії: чіткість, об'єктивність, прозорість тощо).

Що нового ви дізналися про різні підходи до оцінювання? Які аспекти були для вас найбільш важливими чи такими, що змусили замислитися?

Етап 2. "І що з того?" (Аналіз та осмислення досвіду).

На цьому етапі студенти аналізують значення отриманих знань для їхньої майбутньої педагогічної діяльності:

І що з того, що існують різні види та методи оцінювання? Як це може вплинути на вашу майбутню практику викладання?

І що з того, що ефективне оцінювання має базуватися на певних принципах? Чому важливо їх дотримуватися?

І що з того, що існують складнощі у процесі оцінювання? Які вони? Як ви плануєте їх долати у своїй роботі?

І що з того, як ви зараз розумієте важливість розробки якісних критеріїв оцінювання та їхнього доведення до студентів?

Етап 3. "Що далі?" (Планування майбутніх дій).

На цьому етапі магістранти визначають конкретні кроки для застосування отриманих знань у майбутньому.

Що далі ви плануєте вивчати глибше щодо різних методів оцінювання, щоб розширити свій педагогічний інструментарій?

Що далі ви будете робити для того, щоб розробляти чіткі та об'єктивні критерії оцінювання для різних видів навчальних завдань?

Що далі ви можете застосувати з сьогоднішнього обговорення у своїй практичній діяльності під час педагогічної практики щодо оцінювання студентів?

Що далі ви плануєте робити для забезпечення прозорості процесу оцінювання для ваших майбутніх студентів?

Узагальнюючи результати заняття щодо можливостей використання моделі рефлексії Дрісколла під час викладання освітніх, педагогічних дисциплін, зокрема теми "Оцінювання навчальних досягнень у вищій школі" студенти зазначили: 1. Пошук відповідей на запитання сприяло глибшому розумінню навчального матеріалу. Шукаючи відповіді на запитання "Що?" після вивчення теми, чи виконання практичного завдання, студенти не просто відтворювали інформацію, а й осмислювали ключові аспекти, факти, поняття та їхні взаємозв'язки. Це допомогло їм вийти за межі поверхового розуміння. 2. Відбувся розвиток навичок критичного мислення: питання "І що з того?" стимулювало студентів до аналізу наслідків своїх дій, рішень або отриманих знань. Вони вчилися оцінювати важливість вивченого матеріалу, розуміти його практичне значення та потенційний вплив на майбутню професійну діяльність. Це критично важлива навичка для майбутніх педагогів. 3. Відбувалось формування здатності до саморегуляції та планування: запитання "Що далі?" спрямовувало студентів на визначення конкретних кроків для поліпшення, подальшого розвитку або застосування отриманих знань і досвіду та сприяло формуванню здатності до самостійного навчання, постановки цілей і планування власного професійного зростання. 4. Відбулось заохочення до саморефлексії й особистісного зростання: модель Дрісколла виявилася потужним інструментом для розвитку самосвідомості

студентів. Сформулювалось розуміння того, що регулярне використання цих запитань допоможе їм краще розуміти свої сильні та слабкі сторони, усвідомлювати власні навчальні потреби та відстежувати прогрес у навчанні та професійному становленні. 5. Студенти дійшли висновку, що такий підхід сприятиме поліпшенню якості викладання: прийшло розуміння, що у прийдешньому, як викладачі, вони зможуть використовувати цю модель не лише для організації рефлексії студентів, але й для власної рефлексії над проведеними заняттями. Аналізуючи, що спрацювало добре ("Що?"), які наслідки мали педагогічні рішення ("І що з того?"), і що можна поліпшити в майбутньому ("Що далі?"), вони зможуть постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність.

Ще один приклад – застосування циклу навчання Гіббса під час вивчення теми "Форми організації навчання у вищій школі".

Етап 1. Опис (Description).

Що сталося? опишіть ситуацію, пов'язану з вивченням форм організації навчання. ("Ми прослухали лекцію про різні форми навчання й обговорювали їх на семінарі, аналізуючи приклади їхнього застосування під час підготовки фахівців різних спеціальностей").

Коли і де це відбувалося? ("Лекція відбулася у вівторок, а семінар – у четвер в аудиторії №...").

Хто був залучений? ("Викладач і всі студенти нашої групи").

Яка була ваша роль? ("Я слухав лекцію, ставив запитання, брав участь в обговоренні на семінарі").

Що саме ви робили? ("Я робив нотатки під час лекції, висловлював свою думку під час дискусії, наводив приклади", обґрунтовував свою позицію).

Етап 2. Почуття (Feelings).

Які були ваші почуття під час цієї ситуації? ("Зацікавленість, здивування, розуміння, сумнів, розгубленість").

Які емоції ви переживали, коли думали про це після заняття? ("Задоволення від отриманих знань, роздуми про практичне застосування, питання, що залишилися").

Етап 3. Оцінювання (Evaluation).

Що було позитивного в цьому досвіді? ("Лекція була добре структурована, обговорення на семінарі було живим та інформативним").

Що було поганого або могло бути краще? ("Хотілося б більше практичних кейсів для аналізу на семінарі, можливо, меншої кількості теоретичного матеріалу на лекції").

Що було найбільш корисним для вас? ("Розуміння відмінностей між різними формами навчання залежно від їхніх дидактичних цілей").

Що було найменш корисним? ("Можливо, деякі теоретичні визначення були надто абстрактними").

Етап 4. Аналіз (Analysis).

Чому все сталося саме так? ("Лекція спрямовувалась на надання базових знань, а семінар – на їхнє обговорення та застосування").

Які фактори вплинули на ваш досвід? ("Стиль викладання, активність студентів, структура заняття").

Які ви можете зробити висновки з цього досвіду щодо форм організації навчання? ("Важливість використання різних форм для досягнення різних навчальних цілей", "Необхідність активної участі студентів у процесі навчання").

Етап 5. Висновки (Conclusion).

Що ви дізналися про себе як майбутнього викладача з цього досвіду? ("Я усвідомив важливість планування різних видів діяльності на занятті", "Мені потрібно більше уваги приділяти практичним аспектам освітнього процесу").

Що ви можете зробити інакше, якби опинилися в подібній ситуації знову (як студент або як викладач у

майбутньому)? ("Ставити більше запитань на лекції", "Під час планування семінару передбачити більше часу на аналіз конкретних кейсів").

Етап 6. План дій (Action Plan).

Які конкретні кроки ви зробите в майбутньому, щоб поліпшити свій підхід до розуміння й застосування форм організації навчання? ("Прочитаю додаткову літературу з інтерактивних методів навчання", "Проаналізую досвід викладачів, які ефективно використовують різні форми навчання").

Які ресурси вам для цього знадобляться? ("Наукові статті, методичні посібники, консультації з досвідченими викладачами").

Які терміни ви для цього визначите? ("Протягом наступного місяця").

Застосування моделі Гіббса допомогло магістрантам глибше осмислити тему, проаналізувати свій досвід навчання, зробити висновки для майбутньої професійної діяльності та спланувати конкретні кроки для подальшого розвитку. Студенти висловлювали думку про можливість використовувати цю модель як для індивідуальної, так і для групової рефлексії, організовуючи обговорення результатів під час проведення занять у процесі педагогічної (асистентської) практики.

Аналіз результатів рефлексивного навчання з використанням циклу Гіббса дав можливість констатувати, що:

1. Використання циклу Гіббса сприяло глибшому усвідомленню навчального досвіду. Завдяки поетапному аналізу (опис – почуття – оцінювання – аналіз – висновки – планування), студенти не просто запам'ятовували інформацію, а рефлексували над нею, що поліпшило довготривале запам'ятовування та розуміння.

2. Відбувалося формування критичного мислення й емоційного інтелекту. Компоненти "почуття" й "оцінювання" дали змогу студентам усвідомлювати власні реакції, ставлення до ситуації, вчитися співпереживати та аргументовано висловлювати думку.

3. Відбувався розвиток здатності до саморефлексії та самооцінки. Студенти отримали змогу розглядати власні дії збоку, аналізувати помилки й досягнення, що є основою саморегуляції в навчанні.

4. Зростала мотивація до навчання. Коли студенти побачили цінність власного досвіду і змогли з нього винести уроки, вони стали більш залученими в освітній процес, відчули свою активну роль у навчанні.

5. Стався розвиток навичок конспектування й усного мовлення. Регулярна робота з рефлексією в усній чи письмовій формі тренує мовленнєву компетентність, розвиває структурованість і логічність висловлювання, дозволяє збільшувати рівень узагальнення.

6. Використання елементів рефлексивного навчання Гіббса показало, що ця модель підходить до будь-якої дисципліни. Вона є універсальною: її можна застосовувати під час вивчення обов'язкових і вибіркових дисциплін – для осмислення процесів, експериментів, рішень. Отже, студенти змогли вийти на більш високий рівень узагальнення у процесі професіоналізації.

7. Є підстави констатувати, що використання рефлексивного навчання за моделлю Гіббса сприяло формуванню soft skills. Студенти працювали з власним досвідом, формували висновки та планували поліпшення — ці навички важливі не лише в університеті, а й у майбутньому професійному житті.

Також під час організації навчання нами використовувалась чотириступенева рефлексивна модель Колба. Її мета полягає в тому, щоб перетворити навчання на новий досвід.

Приклад застосування моделі Колба під час вивчення теми "Оцінювання навчальних досягнень у вищій школі".

Ми провели інтерактивне заняття, де магістранти мали змогу проаналізувати різні приклади оцінювання або навіть розробити власні критерії для певного виду навчальної діяльності.

Етап 1. Конкретний досвід (Concrete Experience). Ми запропонували магістрантам взяти участь у практичній діяльності, пов'язаній з оцінюванням. Для цього надали приклади різних методів оцінювання (тест, есе, презентація) разом із фрагментами робіт студентів і запропонували оцінити їх, використовуючи наявні (або розроблені ними ж) критерії.

Під час розробки критеріїв студентів було поділено на групи. Кожна група отримала завдання розробити критерії оцінювання для конкретного виду навчальної діяльності (оцінювання презентації, есе, групового проєкту).

Після цього відбулася симуляція оцінювання з допомогою рольової гри, де одні студенти представляли виконану роботу, а інші – оцінювали її, аргументуючи свої оцінки.

Етап 2. Рефлексивне спостереження (Reflective Observation).

Після виконання завдання було задано запитання для рефлексії:

Яким є ваш досвід під час виконання цього завдання? Що здалося вам легким, а що складним?

Які думки й почуття у вас виникали під час аналізу прикладів оцінювання або розробки критеріїв?

Як ваша група дійшла до спільного рішення щодо критеріїв оцінювання? Які були розбіжності та як їх вдалося подолати?

Які аспекти процесу оцінювання здалися вам найбільш важливими?

Етап 3. Абстрактна концептуалізація (Abstract Conceptualization).

Запитання, що були запропоновані для переходу до теоретичного осмислення:

Які теоретичні концепції оцінювання навчальних досягнень ви можете пов'язати з вашим практичним досвідом? ("Об'єктивність, суб'єктивність, валідність, надійність, критеріальне та нормативне оцінювання").

Які принципи ефективного оцінювання стали для вас більш зрозумілими після цього практичного завдання?

Які переваги й недоліки різних підходів до розробки критеріїв оцінювання ви усвідомили?

Етап 4. Активне експериментування (Active Experimentation).

Запитання, які мали спонукати до планування майбутньої діяльності:

Як ви можете застосувати отримані знання й досвід у своїй майбутній педагогічній діяльності під час оцінювання навчальних досягнень студентів?

Які методи та підходи до оцінювання ви хотіли б спробувати в майбутньому, урахувавши ваш нинішній досвід?

Як ви підходите до розробки критеріїв оцінювання для різних видів навчальних завдань?

Які аспекти процесу оцінювання ви вважаєте за необхідне дослідити глибше?

Отже, застосування моделі Колба дозволило магістрантам пройти через усі етапи навчання: від безпосереднього досвіду розробки критеріїв до теоретичного осмислення принципів оцінювання та планування майбутніх дій. Це сприяло глибшому розумінню теми та формуванню практичних навичок у сфері оцінювання навчальних досягнень у вищій школі, дало розуміння, що обговорення може

застосовуватись на кожному етапі, щоб стимулювати рефлексію й обмін досвідом між студентами.

#### Дискусія і висновки

Розгляд можливостей застосування рефлексивного навчання під час викладання освітніх педагогічних дисциплін дає можливість зробити такі висновки:

1. Глибоке осмислення теоретичних знань: рефлексивне навчання сприяє не простому запам'ятовуванню інформації, а її глибокому осмисленню й інтеграції з попереднім досвідом студентів. Запитуючи про "що?", "і що з того?", "що далі?", або аналізуючи етапи досвіду, почуття, оцінку, аналіз, висновки та план дій, студенти змушені критично переосмислювати отримані знання, встановлювати зв'язки між теорією та практикою, що значно підвищує якість їхнього навчання.

2. Розвиток критичного мислення й аналітичних навичок: рефлексія спонукає студентів до аналізу ситуацій, власних дій і рішень, а також до оцінювання їхніх наслідків. Це сприяє розвитку в них критичного мислення, вмінню виявляти причинно-наслідкові зв'язки, робити обґрунтовані висновки та приймати зважені рішення у майбутній професійній діяльності.

3. Формування навичок саморегуляції та самостійного навчання: рефлексивні практики допомагають студентам усвідомити свої сильні та слабкі сторони, визначити власні навчальні потреби й розробити стратегії для їхнього задоволення. Вони вчаться ставити цілі, планувати свою діяльність та оцінювати власний прогрес, що є ключовим для успішного самостійного навчання протягом усього життя.

4. Підвищення мотивації та залученості: коли студенти бачать зв'язок між навчанням і їхнім особистим досвідом і майбутніми професійними цілями, їхня мотивація до навчання зростає. Рефлексія робить процес навчання більш особистісно значущим і залучає їх до активної участі в освітньому процесі.

5. Розвиток емпатії й розуміння педагогічних процесів: для майбутніх педагогів рефлексія над власним навчальним досвідом є особливо цінною. Вона допомагає краще розуміти навчальні труднощі та потреби студентів, розвивати емпатію та формувати більш ефективні педагогічні підходи. Аналізуючи власні почуття та реакції на різні навчальні ситуації, вони стають більш чутливими до емоційного стану своїх майбутніх учнів.

6. Сприяння професійному зростанню та формуванню педагогічної майстерності: регулярна рефлексія над навчальним процесом і власними педагогічними ідеями є важливим інструментом для постійного професійного розвитку. Вона дозволяє майбутнім викладачам аналізувати свій досвід, виявляти зони зростання та вдосконалювати свою педагогічну майстерність.

7. Гнучкість та адаптивність застосування: різні моделі рефлексивного навчання можуть адаптуватись до різних тем, форматів занять і рівнів підготовки студентів. Викладач може використовувати як окремі запитання, так і цілі цикли рефлексії, залежно від конкретних навчальних цілей і контексту.

Отже, використання у процесі педагогічного спілкування рефлексивного навчання під час викладання освітніх, педагогічних дисциплін є потужним інструментом для формування компетентних, свідомих і самостійних

майбутніх фахівців у галузі освіти. Воно сприяє глибокому засвоєнню знань, розвитку ключових професійних навичок та особистісному зростанню студентів, надає можливість викладачеві повною мірою демонструвати педагогічну техніку як складову педагогічної майстерності!

Перспективою подальшого дослідження можливостей рефлексивного навчання в підготовці фахівців для вищої школи буде:

1. Ефективність інтеграції конкретних моделей рефлексивного навчання в різні освітні дисципліни
2. Розробка й апробація нових методик та інструментів заохочення рефлексії.
3. Оцінювання впливу рефлексивного навчання на формування "soft skills".
4. Вивчення бар'єрів і викликів у впровадженні рефлексивного навчання.

**Джерела фінансування.** Це дослідження не отримало жодного гранту від фінансової установи в державному, комерційному або некомерційному секторах.

#### Список використаних джерел

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell Publishers.
- Council of the European Union. (2018). Recommendation of the Council of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 189(1).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Driscoll, J., & Behling, E. (2001). Practising clinical supervision: A reflective approach. *British Journal of Community Nursing*, 6(10), 524–528. <https://doi.org/10.12968/bjcn.2001.6.10.9238>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit (FEU), Oxford Polytechnic.
- Kleiner, A., Smith, B., Roberts, C., Senge, P. M., & Ross, R. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning*. John Murray.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Toffler, A. (2022). *Future shock*. Ballantine Books.

#### References

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell Publishers.
- Council of the European Union. (2018). Recommendation of the Council of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 189(1).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Driscoll, J., & Behling, E. (2001). Practising clinical supervision: A reflective approach. *British Journal of Community Nursing*, 6(10), 524–528. <https://doi.org/10.12968/bjcn.2001.6.10.9238>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit (FEU), Oxford Polytechnic.
- Kleiner, A., Smith, B., Roberts, C., Senge, P. M., & Ross, R. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning*. John Murray.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Toffler, A. (2022). *Future shock*. Ballantine Books.

Отримано редакцією журналу / Received: 25.05.25

Прорецензовано / Revised: 28.07.25

Схвалено до друку / Accepted: 26.08.25

Mykola ZHYLENKO, PhD (Ped.), Assoc. Prof.  
ORCID ID: 0000-0002-3699-5471  
e-mail: zhylenko@knu.ua  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

## THE USE OF REFLECTIVE LEARNING IN TRAINING EDUCATIONAL PROFESSIONALS

**Background.** *The relevance of this research lies in the search for ways to increase the effectiveness of the educational process and train competent specialists. The purpose of this article is to examine the use of reflective learning as a tool to enhance the effectiveness of the educational process and to analyze models of reflective learning for use in the training of educational professionals.*

**Results.** *The article discusses the theoretical foundations of reflective learning, its advantages, and three specific models: Driscoll's Model, Gibbs' Reflective Cycle, and Kolb's Experiential Learning Cycle. Examples of application in the educational process are provided for each model. Driscoll's Model is demonstrated using the example of the topic "Assessment of Learning Achievements in Higher Education". Gibbs' Reflective Cycle is illustrated using the example of the topic "Forms of Organization of Learning in Higher Education". Kolb's Experiential Learning Cycle is applied to the topic "Assessment of Learning Achievements in Higher Education".*

*Driscoll's Model promotes a deeper understanding of the material, the development of critical thinking, self-regulation, and planning, encouraging self-reflection, personal growth, improved teaching, and the creation of a favorable environment. Gibbs' Model enhances long-term retention, critical thinking, emotional intelligence, self-reflection, self-assessment, motivation, and note-taking skills. It is versatile and contributes to the formation of soft skills for learning. Kolb's Model allows master's students to go through all stages of learning – from experience to theoretical comprehension and planning future actions, forming practical skills.*

**Conclusions.** *The application of reflective learning promotes a deep understanding of theoretical knowledge, the development of critical thinking, the formation of self-regulation skills, increased motivation, the development of empathy and understanding of pedagogical processes, professional growth, and flexibility.*

**Keywords:** *reflective learning, self-reflection, reflection models, critical thinking, self-development, metacognitive processes.*

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; або в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.