ОСВІТОРІЯ

fama research agency

EDUCATION CANNOT WAIT

Рефлексивна модель педагогічної практики

Досвід студентів спеціальності
А3 «Початкова освіта» та їхніх наставників



Дослідження проведено Громадською спілкою «Освіторія» спільно з Дослідницькою агенцією Fama у межах Багаторічної програми стійкості 2024-2026 (MYRP) та фінансується Education Cannot Wait (ECW), глобальним фондом ООН, що підтримує розвиток освіти в надзвичайних ситуаціях і тривалих кризах. MYRP в Україні впроваджується за підтримки Міністерства освіти і науки України.
Повне або часткове копіювання, відтворення, публічне поширення або використання будь-якої частини матеріалів можливе лише з належним посиланням на джерело.

Громадська спілка «Освіторія» понад 13 років системно допомагає реформувати та розвивати освіту в Україні. Спілка трансформує освітню систему через масштабні проєкти, що охоплюють усі ланки шкільної освіти. З 2017 року «Освіторія» є ключовим партнером держави у реалізації важливих реформ (зокрема, НУШ та подолання освітніх втрат) і створенні інноваційних навчальних продуктів, як-от «Всеукраїнська школа онлайн». Загалом «Освіторія» реалізує понад 20 освітніх проєктів, серед яких яких найінноваційніша школа в Україні – Новопечерська, Тренінговий центр і платформа «О.університет» для підвищення кваліфікації педагогів, національна премія для вчителів-новаторів Global Teacher Prize Ukraine, онлайн-медіа про освіту та виховання, яке щороку чита-ють 5 млн користувачів, масштабний фестиваль «Вчителі майбутнього», ed-tech продукти iLearn та «Вивчаю-не-чекаю» та інші численні ініціативи, що роблять освіту доступнішою та якіснішою для дітей України.

Дослідницька агенція Fama — українська агенція дослідницьких рішень повного циклу. Наш принцип — BRIGHT DATA FOR RIGHT DECISIONS: ми перетворюємо дані та дослідницькі інсайти на основу для обґрунтованих рішень. За 14 років Fama реалізувала понад 600 проєктів для 150+ клієнтів — від розробки методологій ad hoc і систем M&E до комплексних досліджень для World Bank, UNDP, USAID, SIDA, UNICEF, GIZ, Mercy Corps та інших міжнародних партнерів, а також українських організацій і бізнесів, що формують порядок денний країни. Окремий напрям експертизи — дослідження у сфері освіти: понад 20 проєктів для МОН України, «Освіторії», «Навчай для України» та інших освітніх організацій. Fama акредитована Соціологічною асоціацією України та є у списку компаній Forbes Next 250.

ЗМІСТ

04 **КЛЮЧОВІ ЗНАХІДКИ**

05 **ПРО ПРОЄКТ**

07 **МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФІНЛЯНДІЇ, ЕСТОНІЇ ТА УКРАЇНІ**

08 Організація практики у Фінляндії та Естонії

09 Організація практики в Україні

12 **РЕФЛЕКСИВНА МОДЕЛЬ ПРАКТИКИ**

13 Теоретична основа рефлексивної моделі

13 Інструменти рефлексивної моделі

14 Рефлексивна модель на практиці

16 **ЕФЕКТ РЕФЛЕКСИВНОЇ МОДЕЛІ ПРАКТИКИ**

17 Вплив рефлексивної моделі на професійну мотивацію

21 Вплив рефлексивної моделі на професійні компетентності

26 Умови ефективного впровадження моделі

27 **ВИСНОВКИ**

29 **РЕКОМЕНДАЦІЇ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

КЛЮЧОВІ ЗНАХІДКИ

Дослідження стало глибоким якісно-кількісним пілотом моделі організації практичної підготовки майбутніх учителів, у якій наставницький супровід і самостійна рефлексія студентів системно інтегровані в процес педагогічної (виробничої) практики (детальне визначення – у розділі «Методологічна довідка»). Пілот довів свою концепцію: усі 55 студентів спеціальності «Початкова освіта»[1] разом зі своїми наставниками пройшли повний цикл апробації моделі. Кількісні результати доповнені чотирма фокус-груповими дискусіями та дев'ятьма глибинними інтерв'ю зі студентами та наставниками, аналізом закордонного досвіду практичної підготовки студентів та аналізом рефлексивних щоденників студентів експериментальної групи.

Ключові результати дослідження:

- **Порівняно з Фінляндією та Естонією в українській практичній підготовці рефлексія і наставництво найчастіше існують у форматі звітності, а не системного супроводу впродовж усієї практики.** Це одна з основних відмінностей у підходах до практичної підготовки студентів, яка актуалізує тестування рефлексивної моделі в українських ЗВО.

- **Практика допомагає студентам подолати сумніви щодо професії вчителя; рефлексивна модель виявляє потенціал більшого впливу.** Після практики — незалежно від її типу[2] — частка студентів, які не хочуть працювати вчителями, скоротилася вдвічі — з 14% до 7%. За словами опитаних, реальний досвід роботи в класі допомагає студентам перевірити себе в професії, а рефлексивна модель додатково зміцнює впевненість у власних силах.

- **Рефлексивна модель практики більше вплинула на посилення впевненості студентів у своїх компетентностях, аніж типова практика.** Студенти оцінювали, наскільки розвиненими у себе вважають 30 умінь, передбачених Професійним стандартом учителя, на початку та наприкінці педагогічної практики. У групі, яка працювала за рефлексивною моделлю, середня оцінка своїх умінь зросла приблизно вдвічі більше, ніж у групі з типовою практикою.

- **Наставники високо оцінили ефективність рефлексивної моделі практики:** 92% наставників ЗЗСО та всі опитані наставники ЗВО назвали рефлексивну модель ефективнішою за звичну практику у своїх закладах. На їхню думку, модель допомагає студентам бачити власний прогрес, менше сумніватися у своїх силах і краще розуміти, над чим їм потрібно працювати. Для самих наставників модель також допомагає структурувати супровід студентів.

- **Одна з ключових умов успішного масштабування моделі — визначення оптимального рівня навантаження наставників та вдосконалення механізму його обліку.** За словами наставників, якісний супровід експериментальної групи за рефлексивною моделлю був можливим лише за обмеженої кількості практикантів на одного наставника. Окремо наставники наголошують на потребі більш чіткої організації, стандартизації та належного обліку наставницької роботи загалом.

[1]Дослідження має розвідувальний (пілотний) характер: висновки розкривають механізм рефлексивної моделі та її потенціал, але не є статистично репрезентативними для всієї системи педагогічної освіти України (детальніше — у розділі «Обмеження дослідження»).

[2]У групі з рефлексивною моделлю ця зміна помітніша на рівні тенденції та підкріплена результатами якісного дослідження.

ПРО ПРОЄКТ

ЧОМУ ВИНИКЛА ІДЕЯ ПРОТЕСТУВАТИ РЕФЛЕКСИВНУ МОДЕЛЬ І ЯК ЇЇ ВИРІШИЛИ ВТІЛИТИ?

Попередній аналіз освітніх програм і наукових досліджень показав, що більшість моделей організації педагогічної практики описують, як її організувати, чим наповнити та за якою методикою проводити. Натомість яку роль відіграють рефлексія та наставництво і як вони поєднуються з практичною діяльністю та розвитком компетентностей у межах єдиного процесу — досліджено значно менше.

У відповідь на цю прогалину виникла ідея **перевірити, як модель практики з посиленою рефлексією та наставництвом (далі — рефлексивна модель) впливає на професійну мотивацію студентів і розвиток їхніх компетентностей,** порівняно з типовою моделлю практики в закладах вищої освіти. Досягнення цієї мети потребувало кількох послідовних кроків: 1) вивчити міжнародний та український досвід організації педагогічної практики; 2) розробити рефлексивну модель педагогічної практики; 3) апробувати модель і порівняти її результати з типовою моделлю; 4) виявити найбільш ефективні аспекти моделі та умови її масштабування; 5) сформулювати на основі цих результатів рекомендації щодо вдосконалення педагогічної практики.

Таким чином, дослідження передбачало чотири модулі: **кабінетне дослідження** закордонних та українських програм практичної підготовки студентів; **опитування студентів** з метою порівняння результатів тих, хто проходив практику за зміненою (рефлексивною) моделлю, і тих, хто мав типову для свого ЗВО практику; **глибинні інтерв'ю та фокус-групові дискусії** зі студентами та наставниками, які працювали за рефлексивною моделлю, аби краще зрозуміти їхній досвід; **аналіз рефлексивних щоденників** студентів з метою додатково зафіксувати зміни у студентів, які працювали за рефлексивною моделлю.

Тестування рефлексивної моделі мало пілотний характер. Воно відбувалося на невеликій вибірці, в умовах активних відключень електроенергії та під впливом інших чинників, які створювали додаткові обмеження для дослідження (детальніше — «Хто і як тестував рефлексивну модель?» та «Як варто читати результати та рекомендації?»). Тому отримані результати варто розглядати як тенденції, а не як дані, репрезентативні для всієї системи освіти.

ЯК ВІДБУВАЛОСЬ КАБІНЕТНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ?

Кабінетне дослідження передбачало порівняльний аналіз освітньо-професійних програм підготовки вчителів початкової школи — 5 фінських і 2 естонських програм та 4 програми українських ЗВО-учасників проєкту. Фінляндію та Естонію обрано для порівняння як країни з високими результатами підготовки педагогічних кадрів і провідними позиціями в міжнародних освітніх дослідженнях (зокрема PISA), чий досвід організації практичної підготовки майбутніх вчителів є релевантним для України.

Результати кабінетного дослідження, а саме системна представленість рефлексії у закордонних програмах порівняно з українськими, стали додатковим аргументом для розробки та тестування рефлексивної моделі педагогічної практики в Україні (детальніше — «Моделі педагогічної практики у Фінляндії, Естонії та Україні»).

ЩО УВІЙШЛО ДО РЕФЛЕКСИВНОЇ МОДЕЛІ ПРАКТИКИ?

Рефлексивна модель, яку розробила й апробувала команда експертів «Освіторії», не є новим видом практики. Вона не змінює її нормативно визначені форми, зміст чи тривалість. Її мета — доповнити вже наявну практику завдяки двом складовим: регулярній рефлексії студента та партнерському, а не контрольному, супроводу наставника.

Рефлексія у цьому випадку означає конкретний покроковий цикл самоаналізу: що сталося → що я відчув/ла із цього приводу → що вийшло, а що ні → чому саме так → який висновок → що робитиму далі (детальніше про рефлексивну модель — у розділі «Рефлексивна модель практики»).

На практиці команда створила й апробувала комплекс інструментів, які замінюють інтуїтивний підхід до наставництва й рефлексії структурованим (повний перелік — у розділі «Інструменти рефлексивної моделі»). До нього входять: рефлексивний щоденник, форма самооцінювання компетентностей, блок моніторингу прогресу з візуалізацією динаміки, чеклісти самооцінювання, форми спостереження для наставників, а також набір конкретних технік наставницької підтримки. У перспективі ці інструменти мають частково замінити звичну звітну документацію студента, а не додавати до неї нове навантаження.

ХТО І ДЕ ТЕСТУВАВ РЕФЛЕКСИВНУ МОДЕЛЬ ПРАКТИКИ?

У дослідженні взяли участь три групи учасників: студенти 4-го курсу спеціальності «Початкова освіта», академічні наставники — науково-педагогічні та педагогічні працівники закладів вищої освіти (далі — наставники ЗВО), та наставники-практики — вчителі закладів загальної середньої освіти (далі — наставники ЗЗСО).

Дослідження проходило у чотирьох областях: Вінницькій, Волинській, Дніпропетровській та Харківській. У ньому взяли участь студенти та академічні наставники чотирьох закладів вищої освіти: Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Криворізького державного педагогічного університету, Волинського національного університету імені Лесі Українки та Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

ЯК ОЦІНЮВАЛАСЬ ЕФЕКТИВНІСТЬ РЕФЛЕКСИВНОЇ МОДЕЛІ ПРАКТИКИ?

Основним інструментом для того, аби визначити, як рефлексивна модель практики впливає на професійну мотивацію та розвиток компетентностей студентів, порівняно з типовою моделлю практики, стало **кількісне дослідження.** Для цього студентів випадковим чином поділили на дві групи: експериментальну та контрольну. Експериментальна група проходила практику за рефлексивною моделлю — з повним набором рефлексивних інструментів і посиленим наставницьким супроводом. Контрольна група проходила практику за типовою програмою свого ЗВО, без додаткових інструментів. Обидві групи пройшли однакове онлайн-опитування двічі: перед практикою та після неї (pre- та post-тест). Саме порівняння результатів цих двох груп і дало змогу перевірити, чи справді рефлексивна модель дає ефект.

До вхідного етапу долучилися 127 студентів: 64 в експериментальній групі та 63 в контрольній. Повний цикл опитування завершили 55 учасників: 32 з експериментальної групи та 23 з контрольної. Таке скорочення вибірки типове для довготривалих досліджень і має назву «експериментальна смертність». Групи, що залишилися, були додатково перевірені на відсутність початкових статистично значущих відмінностей між собою, що дозволило коректно порівнювати результати.

Таким чином, кількісне дослідження дало змогу побачити масштаб ефекту — чи є він і наскільки виражений. Щоб доповнити ці результати і зрозуміти, з чого саме складається цей ефект, тобто розкрити механізм рефлексивної моделі, дослідження включало ще два модулі:

- *Якісне дослідження.* Було проведено 4 пір-групові дискусії (по 4 учасники: зі студентами ЕГ та з наставниками від ЗВО і ЗЗСО) і 9 глибинних інтерв'ю (6 — зі студентами, 3 — з наставниками ЗЗСО). До якісного модуля запрошували тих, хто пройшов кількісний етап і погодився на подальшу участь.

- *Контент-аналіз рефлексивних щоденників.* Були проаналізовані записи студентів експериментальної групи для того, аби простежити зміни у їхньому сприйнятті практичних ситуацій, власної мотивації тощо.

ЯК ВАРТО ЧИТАТИ РЕЗУЛЬТАТИ?

Дослідження має **розвідувальний (пілотний) характер**, воно не мало на меті отримати узагальнені висновки щодо всієї сукупності майбутніх педагогів в Україні, а мало розкрити механізм рефлексивної моделі та оцінити її потенціал до подальшого масштабування й перевірки на ширших вибірках.

Дослідження має низку обмежень, які важливо враховувати під час інтерпретації результатів і рекомендацій:

- **Обсяг і структура вибірки.** Стартова кількість залучених ЗВО та студентів, а також відсів учасників на різних етапах не дозволяють робити статистично репрезентативні висновки для всієї системи педагогічної освіти України, натомість результати слід трактувати як тенденційні.

- **Ризик самовідбору.** З більшою ймовірністю дослідження завершували студенти й наставники з вищим рівнем залученості до рефлексивної роботи. Тобто отримані дані можуть відображати досвід більш вмотивованих учасників.

- **Відмінності умов практики.** Формат практики (очний / дистанційний / змішаний), її тривалість і терміни відрізнялися між університетами, що впливало на обсяг накопиченого студентами практичного досвіду на момент підсумкового опитування.

- **Воєнний контекст як зовнішній чинник.** Збір даних відбувався в умовах перебоїв в електропостачанні та інтернеті, що ускладнювало заповнення анкет і участь в онлайн-зустрічах, а також могло впливати на емоційний стан і рівень залученості учасників.

01

МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФІНЛЯНДІЇ, ЕСТОНІЇ ТА УКРАЇНІ

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИКИ У ФІНЛЯНДІЇ ТА ЕСТОНІЇ

Фінляндію та Естонію обрано для порівняння як країни з високими результатами підготовки педагогічних кадрів і провідними позиціями в міжнародних освітніх дослідженнях, зокрема PISA. Тож їхній досвід практичної підготовки майбутніх учителів є релевантним орієнтиром для України.

Обидві країни готують учителів початкової школи або за інтегрованою п'ятирічною програмою (300 кредитів ЄКТС), або за окремими бакалаврською (180 кредитів) і магістерською (120 кредитів) програмами. **У Фінляндії підготовку здійснюють вісім університетів, у Естонії — два.** До аналізу включено програми п'яти з восьми університетів Фінляндії (University of Eastern Finland, University of Turku, University of Jyväskylä, University of Oulu та University of Lapland) та обидві наявні програми в Естонії (Tallinn University та University of Tartu).

Аналіз програм обох країн дозволяє виокремити **спільні принципи організації практики:**

- **Поетапне залучення студентів до професійної діяльності** (від спостереження до самостійного викладання).

- **Поступове ускладнення завдань** (від асистування до виконання функцій класного керівника).

- **Рефлексія передбачена як компонент практики.** Університети обох країн декларують систематичне, а не лише підсумкове осмислення студентом власного досвіду. У Фінляндії розвиток здатності до саморефлексії задекларовано як одну з цілей практики, а окремі програми виділяють формування професійної ідентичності студентів як самостійну мету. В Естонії рефлексивне завдання із самоаналізом сильних сторін і зон розвитку прямо вбудоване в кожен модуль практики.

- **Партнерство університету та школи для забезпечення наставництва.** Попри різний розподіл ролей між наставниками в кожному університеті, спільним залишається те, що супровід студента забезпечують одночасно представники університету та школи, іноді — в особі однієї людини, яка одночасно є вчителем та представником університету.

- **Інтеграція теорії із практикою.** У Фінляндії практика загалом включає аналітичні й дослідницькі завдання, зокрема, студенти аналізують взаємодію у класі, спираючись на наукові концепції. В Естонії цей підхід найбільш виразно представлений в університеті Тарту, де частина практики побудована на методології Lesson Study. Ця методологія передбачає, що команда студентів спільно визначає конкретні труднощі, з якими стикаються учні під час засвоєння матеріалу, планує один урок як спосіб перевірити на практиці свій підхід до подолання цих труднощів. За результатами аналізу цього уроку студенти формулюють висновки для власного професійного розвитку.

Водночас існує низка характерних особливостей практичної підготовки у кожній із країн:

- **База практики.** У Фінляндії практика переважно реалізується на базі університетських тренувальних шкіл із постійним педагогічним персоналом, тоді як в Естонії практика відбувається на базі шкіл-партнерів університетів.

- **Формат і кількість модулів практики.** У Фінляндії кількість і формат практики варіюються від університету до університету — від однієї комплексної практики до п'яти послідовних модулів. В Естонії практика структурована послідовними модулями з чіткою метою і критеріями оцінювання для кожного.

- **Диференціація модулів практики за віком учнів.** В Естонії практика окремо структурована для молодших (1-3) і середніх (4-6) класів початкової школи. Студент послідовно проходить обидва модулі й цілеспрямовано опановує специфіку роботи з дітьми різного віку, від спостереження й асистування в молодших класах до самостійного проведення занять і розширеної позакласної діяльності в середніх. У Фінляндії такого чіткого поділу практики за віковими групами учнів немає.

- **Міжнародна мобільність як частина практики.** У Фінляндії міжнародна мобільність присутня, але не є провідною особливістю підготовки. В Естонії, зокрема в Таллінні, є окремі вибіркові модулі практики, що передбачають участь у міжнародних семінарах та закордонних стажуваннях.

- **Рівень формалізації наставництва.** У Фінляндії наставництво менш формалізоване: наставник поєднує функції шкільного вчителя й представника університету. В Естонії воно детальніше регламентоване: ролі й обов'язки кожного учасника наставницького супроводу чітко прописані.

- **Кількість наставників і їхні ролі.** У Фінляндії супровід студента зазвичай забезпечує один наставник, що поєднує функції шкільного вчителя і представника університету. В Естонії залучено кілька осіб. У Таллінні розмежовано три ролі: університетський куратор (бере участь у розробленні програми, відвідує заняття 1-2 рази, здійснює підсумкове оцінювання), шкільний наставник (щоденний супровід, систематичний зворотний зв'язок, підтримка саморефлексії) і координатор від школи (адміністративна роль). В іншому естонському ЗВО модель спрощена до двох учасників: університетського куратора і куратора від школи-партнера. Серед завдань останнього — менторські бесіди для особистісної підтримки студента.

Отож, у Фінляндії та Естонії практична підготовка студентів побудована на спільних принципах — поступове занурення у роботу вчителя, яке супроводжується дослідницькою роботою, рефлексією та наставництвом з боку університетів та шкіл. Основні ж відмінності стосуються організації практики та додаткових можливостей, які пропонують окремі заклади (наприклад, вибіркові модулі закордонних стажувань в Талліннському університеті). У Фінляндії практика відбувається на базі шкіл при університетах — це ключова її особливість. Вона може мати як свої переваги у вигляді досвідчених наставників, так і недоліки, оскільки такі школи не завжди відображають умови звичайного закладу освіти, з яким випускник зіткнеться у реальній роботі. Естонські освітні програми вирізняє більша кількість залучених наставників та детальніший опис організації практики. Наприклад, окреслені ролі наставників, передбачені окремі модулі практики для роботи з дітьми різних вікових груп, детально описаний дослідницький компонент (методика Lesson Study, за якою студенти досліджують і вдосконалюють власне викладання).

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИКИ В УКРАЇНІ

Аналіз освітньо-професійних програм чотирьох українських закладів вищої освіти (ЗВО)[3] виявляє подібну до закордонної логіку практичної підготовки студентів — від ознайомлення зі школою до самостійного ведення уроків і виконання обов'язків класного керівника.

Спільними для програм усіх чотирьох ЗВО є:

- **Етапи педагогічної практики.** Формально педагогічна практика поділяється на два види: *навчальну (пропедевтичну)* — це вступна, ознайомча практика, яка передує безпосередній роботі з дітьми і готує студента до неї, і *виробничу,* яка є власне педагогічною практикою в закладах загальної середньої освіти, де студент працює із класом. Типова структура виробничої практики має три етапи: підготовчий (настановча конференція, знайомство з базою практики, нормативною документацією тощо), основний (спостереження та аналіз уроків, самостійне проведення занять) і завершальний (оформлення звітної документації, участь у підсумковій зустрічі).

- **Роль документації.** Документування супроводжує всі три етапи виробничої практики та є основою для підсумкового оцінювання.

- **Склад наставницької команди з боку ЗВО та розподіл ролей.** Формально до супроводу студента з боку університету, як правило, залучено кілька осіб: керівник практики від факультету відповідає за загальну організацію (узгодження баз практики, настановні й підсумкові конференції, загальний контроль); методист із фаху безпосередньо веде кожну групу студентів (затверджує індивідуальні плани, відвідує бази, консультує, оцінює уроки й виховні заходи); методист із психолого-педагогічних дисциплін здійснює супровід і консультування у відповідному напрямку.

- **Роль шкільного наставника** (далі — наставника з боку ЗЗСО). Формально вона зосереджена здебільшого на контрольних і погоджувальних функціях: допуск до уроків, перевірка конспектів, участь у підсумковому оцінюванні.

- **Умови війни.** Педагогічна практика студентів може відбуватися у різному форматі (онлайн чи офлайн), оскільки українські заклади освіти самостійно обирають формат навчання, виходячи з безпекової ситуації, наявності укриттів та інших чинників. Однак у будь-якому форматі зберігається

[3]У дослідженні проаналізовано програми чотирьох українських ЗВО, що готують учителів початкової школи й брали участь в експериментальному впровадженні рефлексивної моделі: Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського, Криворізького державного педагогічного університету та Волинського національного університету імені Лесі Українки.

ризик переривання занять через повітряні тривоги чи відключення електроенергії, тож від студента вимагається не лише фахова компетентність, а й стійкість і здатність швидко адаптуватися. Це особливо важливо, бо практикант працює із дітьми, які самі можуть переживати наслідки війни. Наставництво в таких умовах також передбачає додаткову організаційну та емоційну підтримку студентів порівняно з умовами мирного часу.

Як і за кордоном, **програми педагогічної практики окремих ЗВО мають свої особливості:** частина програм включає модулі практики для різних контекстів (оздоровчі заклади, групи подовженого дня, мистецько-освітня діяльність), в одному ЗВО представлена модель безперервної пропедевтичної практики (один день щотижня три роки, 15 кредитів ЄКТС), у деяких програмах більше уваги відведено інклюзивній освіті тощо.

За підсумками кабінетного дослідження можна виокремити такі ключові відмінності українського підходу до організації практики від закордонного:

- **Рефлексія представлена як частина звітності, а не самостійне завдання чи ціль практики.** У програмах Фінляндії та Естонії вона вбудована в кожен етап практики або й виокремлена як самостійна ціль; в Україні рефлексія частіше пов'язана зі звітною документацією.

- **Відносно вища роль документації.** Значна частина завдань практики у програмах зосереджена на оформленні звітної документації, тоді як у закордонних моделях документація згадується як допоміжна.

- **Роль шкільного наставника описана здебільшого через контрольні функції.** У Фінляндії та Естонії ролі шкільного наставника та університетського наставника — рівнозначні.

- **Відсутність системного дослідницького компонента** (за зразком естонської Lesson Study) в українських програмах.

- **Війна, яка додатково ускладнює організацію практики.**

Додатково, за результатами глибинних інтерв'ю із наставниками та студентами, можна виокремити такі виклики організації практики в Україні:

- **Нестача реального досвіду практики у класі.** Під час глибинних інтерв'ю студенти загалом позитивно оцінюють кількість і різноманітність практичних завдань упродовж навчання — аналіз кейсів, розробку фрагментів уроків, мікровикладання для одногрупників. Водночас вони зазначають, що їм бракує безпосередньої роботи з дітьми в реальному класі. Однією з причин є воєнні умови: через повітряні тривоги уроки доводиться скорочувати, а вчителі не завжди мають достатньо часу, щоб повноцінно працювати зі студентом-практикантом. У результаті студенти часто залишаються у ролі спостерігачів, а не беруть активну участь у проведенні уроків.

> *«Нам давали багато практик: і виробничих, і практичних. Це дуже допомагало. Це добре, що нас відправляли в різні школи. Наприклад, я була в різних школах у Луцьку на практиці. Мені це дуже сподобалося», — студентка Волинського національного університету імені Лесі Українки*

> *«Під час практики ми переважно спостерігали за роботою вчителя і не мали багато можливостей активно долучатися. Особливо складно це було через часті повітряні тривоги. Якщо відверто, у вчителів часто просто не вистачало часу на роботу з практикантами», — студентка Криворізького державного педагогічного університету*

- **Слабка координація між ЗВО та ЗЗСО.** Наставники ЗЗСО під час інтерв'ю зазначають, що подекуди дізнаються про закріплених за ними студентів лише за кілька тижнів до початку практики, а спілкування між наставниками ЗВО та ЗЗСО нерідко відбувається через самих студентів. Це ускладнює завчасне планування практики та узгодження очікуваних результатів навчання, а також покладає на студентів додаткову координаційну функцію між учасниками практики.

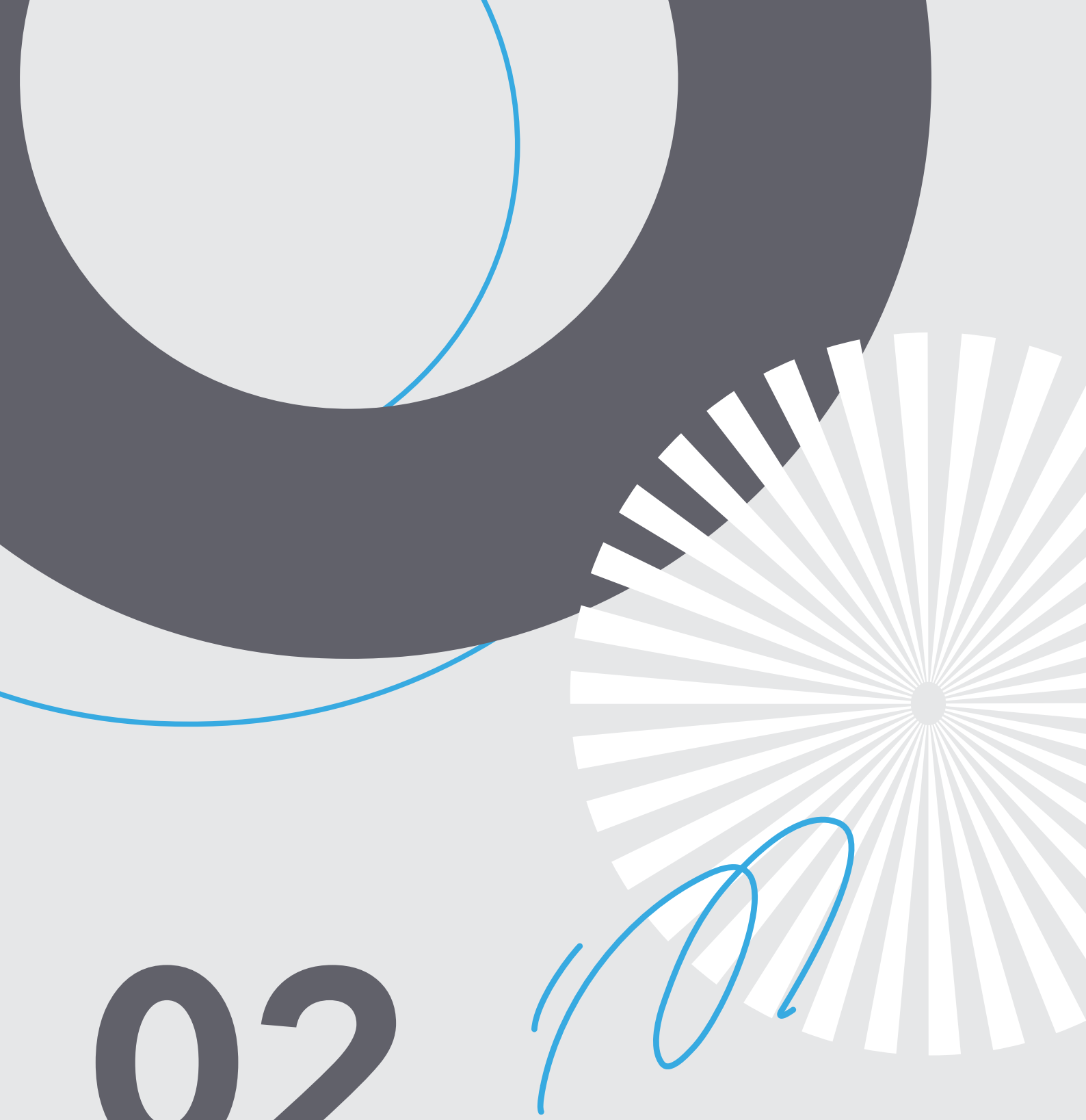
- **Якість наставництва суттєво варіюється.** Частина наставників зазначає, що не має чітких орієнтирів для здійснення супроводу і спирається переважно на власний досвід та індивідуальне бачення цієї ролі. А опитані студенти фіксують, що частота комунікації з наставником може суттєво залежати від його особистої мотивації та ініціативи.

> *«Мене ніхто не вчив бути наставником. Я за інтуїцією робила — так, як я розумію, як знаю, як відчуваю», — наставниця ЗЗСО*

- **Недостатня підтримка наставницької діяльності.** За словами наставників-практиків, супровід студентів не враховується у навантаженні вчителя і не передбачає матеріального або професійного заохочення.

Проаналізовані українські та закордонні програми педагогічної практики поділяють спільний принцип — поступове занурення студента в професію за спільної участі університету та школи. Водночас на відміну від українських програм, закордонні декларують рефлексію як системну складову або самостійну ціль практики. Українські програми також менш чітко описують дослідницькі завдання, які поєднували б теоретичне осмислення педагогічної діяльності безпосередньо з процесом практики.

У кожної країни є й власні характерні риси. Наприклад, Фінляндія організовує практику на базі університетських шкіл, Естонія — вирізняється поглибленою дослідницькою роботою (методологія Lesson Study) та вибірковими модулями міжнародної мобільності. Українські ЗВО пропонують студентам широкий спектр практичних завдань упродовж навчання, однак безпосередньої роботи з дітьми в реальному класі, за словами студентів, часто бракує. Частково студенти це пов'язують з умовами війни, коли повітряні тривоги та інші перебої скорочують і без того обмежений час заняття, і робота з практикантами часто відходить на другий план. Додатково ускладнюють організацію педагогічної практики прогалини координації між ЗВО та ЗЗСО, а також відсутність чітких механізмів стимулювання наставників ЗЗСО.



02

РЕФЛЕКСИВНА МОДЕЛЬ ПРАКТИКИ

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА РЕФЛЕКСИВНОЇ МОДЕЛІ

Кабінетне дослідження показало, що у програмах підготовки вчителів у Фінляндії та Естонії рефлексія задекларована як системна складова, вбудована в кожен етап практики. Водночас у доступних описах освітніх програм не деталізовано, яким саме чином організовуються рефлексія та наставництво і які механізми забезпечують їх реалізацію. Тому основу рефлексивної моделі склали теоретичні напрацювання, які пояснюють роль рефлексії та наставництва у професійному зростанні педагога та розкривають механізм цих процесів.

У підсумку в основу моделі лягло кілька ключових ідей:

- **Досвід сам собою не веде до професійного зростання — він стає джерелом розвитку лише тоді, коли людина його осмислює, робить висновок і застосовує цей висновок у подальшій дії.** Ця ідея розкрита в теорії досвідного навчання Девіда Колба: досвід перетворюється на знання через цикл, у якому за конкретною дією йдуть спостереження, узагальнення і перевірка нового розуміння на практиці. У моделі цей принцип реалізовано через те, що педагогічна діяльність студента розглядається не як кінцевий результат практики, а як вихідний матеріал, який потребує подальшого аналізу.

- **Осмислення досвіду ефективне тоді, коли відбувається безпосередньо в процесі діяльності, а не на завершальному етапі.** Цю ідею розкриває концепція рефлексивної практики Дональда Шона, яка вирізняє рефлексію «в дії» (під час самої діяльності) та рефлексію «над дією» (після її завершення). У моделі це втілено через систематичність: рефлексія відбувається щотижня упродовж усієї практики, а не одноразово наприкінці.

- **Щоб рефлексія не перетворювалася на формальний переказ подій, вона потребує чіткої структури — послідовності кроків, яка веде студента від опису ситуації до конкретного плану дій.** Такий алгоритм пропонує модель структурованої рефлексії Грема Гіббса: опис ситуації → усвідомлення відчуттів → оцінювання → аналіз → висновки → планування дій. Саме цей цикл покладено в основу рефлексивного щоденника та інших інструментів моделі.

- **Рефлексія, яку студент проводить самостійно, має природну межу, а тому може бути доповнена зовнішнім зворотним зв'язком.** Тому модель спирається також на принципи наставництва як партнерського супроводу: основна роль наставника — не контроль та оцінка, а допомога студенту побачити власний досвід з іншого боку, поставити собі додаткові запитання тощо.

- **Щоб рефлексія і наставництво не залишались процесом заради процесу, їм потрібен чіткий орієнтир — розуміння того, у якому напрямку має відбуватися професійний розвиток.** Цю функцію виконує компетентнісний підхід, конкретизований у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Він задає конкретні, вимірювані компетентності, відносно яких студент і наставник можуть оцінити, чи справді відбувається професійний розвиток.

Разом ці концепції пояснюють, чому досвід сам собою недостатній, чому рефлексія має бути систематичною, як її структурувати, чому вона потребує партнерського супроводу і відносно яких орієнтирів оцінювати результат. Саме ця логіка визначила набір інструментів, які необхідно розробити для втілення моделі.

ІНСТРУМЕНТИ РЕФЛЕКСИВНОЇ МОДЕЛІ

Теоретичні положення, описані вище, реалізовані через комплекс конкретних інструментів. Кожен з них відповідає за свою частину моделі: одні забезпечують структуроване осмислення досвіду за циклом Г. Гіббса, інші — фіксацію рівня компетентностей, треті — підтримку з боку наставника. Разом інструментарій виконує не лише діагностичну функцію (фіксує стан студента), а й формувальну (сам процес заповнення інструментів розвиває здатність студента до рефлексії).

Основу інструментарію становить **Рефлексивний трекер професійного зростання.** Він поєднує внутрішню діагностику (самооцінювання студента) із зовнішньою (оцінювання наставників), інтегрує якісні та кількісні дані і забезпечує системне відстеження індивідуальної траєкторії розвитку на трьох етапах практики: вхідному, проміжному та підсумковому. До складу інструментарію входять:

- **Рефлексивний щоденник** — щотижневе осмислення професійного досвіду за моделлю Г. Гіббса (мотивація, особиста рефлексія, діяльнісне навчання, самооцінка діяльності, аналіз труднощів, планування зростання).

- **Самооцінювання компетентностей** — оцінка 12 компетентностей за Професійним стандартом учителя (2024) за п'ятибальною шкалою із обов'язковою аргументацією, застосовується на початку й наприкінці практики.
- **Блок моніторингу прогресу та графік розвитку компетентностей** (на основі самооцінювання компетентностей) — кількісна фіксація динаміки і візуалізація для визначення пріоритетів розвитку.
- **Рефлексивний чекліст педагогічної майстерності та чекліст «Динаміка професійного зростання»** — деталізоване самооцінювання конкретних умінь (контакт з учнями, організація процесу, адаптивність тощо).
- **Форма спостереження за діяльністю студента** (наставники ЗВО і ЗЗСО) та **форма спостереження за діяльністю наставника** — зовнішнє оцінювання за п'ятибальною шкалою з фіксацією фактів педагогічної діяльності.
- **Інструменти наставницького супроводу** — відкриті рефлексивні запитання, техніка «дзеркало», парафрази, щотижневі чеклісти аналізу результатів; наставницька взаємодія ґрунтується на принципах партнерства, діалогічності, конструктивності й фокусованості.

Додаткове методичне забезпечення включає «Абетку професійного зростання» (систематизація понять і орієнтирів розвитку), «Теку рефлексивних завдань» (вправи для самоаналізу) та «Гайд наставника» (рекомендації й алгоритми супроводу).

РЕФЛЕКСИВНА МОДЕЛЬ НА ПРАКТИЦІ

Глибинні інтерв'ю та фокус-групові дискусії дають змогу побачити, як рефлексивний інструментарій працює в реальному досвіді студентів і наставників. Слід зауважити, що учасники дослідження розгорнуто говорили про кілька конкретних інструментів: рефлексивний щоденник, форму самооцінювання компетентностей із візуалізацією динаміки, чеклісти, гайди з питаннями для рефлексивних зустрічей та окремі вправи на усвідомлення емоційного стану. Про решту інструментарію — форми спостереження за діяльністю наставників та студентів, а також деякі чеклісти — учасники в розмовах майже не згадували. Це не обов'язково означає, що ці елементи менш ефективні, інтерв'ю фіксують передусім те, що найбільше запам'яталося в щоденному досвіді, а не дають систематичної оцінки кожного окремого інструменту. Тому нижче описано саме ті механізми, дію яких підтверджує пряма мова учасників дослідження.

Механізм дії рефлексивного інструментарію

Інструмент	Принцип роботи	Результат
Рефлексивний щоденник	Щотижневе занотовування педагогічного досвіду: що сталося → що я відчув(-ла) → що вийшло, а що ні → чому → який висновок → що робитиму далі	Студент відстежує власний розвиток поступово, а не лише підбиває підсумки наприкінці практики, і вчиться усвідомлювати причини своїх дій, а не просто фіксувати події
Самооцінка компетентностей і візуалізація динаміки	Оцінка власних умінь за Професійним стандартом учителя на початку й наприкінці практики, представлена у вигляді графіка	Студент наочно бачить власний прогрес і визначає пріоритетні напрями розвитку; для частини студентів це стало приводом переглянути власну схильність занижувати собі оцінку
Чеклісти «Динаміка професійного зростання» та Рефлексивний чекліст педагогічної майстерності	Фіксація дій або змін у навичках з розгорнутим коментарем або прикладом	Дає і студенту, і наставнику спільну конкретну основу для розмови замість абстрактного обговорення враження
Гайди з питаннями для рефлексивних зустрічей	Готові запитання й алгоритми для зустрічей наставника зі студентом	Наставник переходить від реагування на окремі ситуації до системного, цілеспрямованого супроводу
Вправи на усвідомлення емоційного стану («Абетка», «Внутрішня погода», «Колесо ресурсів і викликів»)	Регулярна фіксація й вербалізація власного емоційного стану, труднощів і ресурсів	Допомагає студентам усвідомлювати власні переживання та формувати більш збалансоване ставлення до досягнень і труднощів

У підсумку, за результатами глибинних інтерв'ю та фокус-груп можна виокремити кілька переваг рефлексивної моделі:

- **Регулярна й предметна комунікація між студентом і наставником.** Замість випадкових розмов є конкретний привід і спільна основа для розмови.

> *«Контакт наставника і практиканта був постійний. Після уроків ми вже за цими всіма рефлексіями обговорювали, спілкувалися...», — пір-група №2, наставниця ЗЗСО*

- **Можливість для студентів помітити та привласнити свої досягнення.** Інструменти допомагають не фокусуватися лише на труднощах і помилках, таким чином долати надмірно критичне самосприйняття.

- **Наочність прогресу студентів в часі.** За допомогою регулярного самооцінювання студенти можуть відстежувати власну динаміку і планувати подальший розвиток.

- **Перехід наставника від реагування на окремі ситуації до системного, цілеспрямованого супроводу.**

> *«Одна справа, коли ти знаєш, що ти маєш робити зі студентами: як ти їх маєш консультувати, потім заповнювати документацію. А тут у тебе є гайд. І ти просто ним користуєшся і розумієш, наскільки це зручно. От ми з Анною робили індивідуальну траєкторію і мені особисто було дуже легко і приємно працювати із наданими матеріалами [прим. — рефлексивним інструментарієм]. Якщо чесно, це значно полегшило особисто мені мою долю як наставника ЗВО», — пір-група №2, наставниця ЗВО*

- **Простір для усвідомлення й проговорення власного емоційного стану, а не лише професійних умінь.**

> *«Були деякі запитання, які мені запали до душі. І коли вже проходила неділя, або як пройшла вже практика, я згадувала якісь питання, що ось, "Що я отримала на цій практиці?", "Які були приємні моменти?"», — пір-група №1, студенти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та Криворізького державного педагогічного університету*

Водночас студенти і наставники стикалися з деякими труднощами при використанні рефлексивних інструментів, зокрема:

- **Перевантаженість на старті.** Велика кількість нових документів, інструкцій та інструментів одразу на початку практики викликала у частини студентів відчуття дезорієнтації.

- **Брак часу на якісне заповнення.** Щоденник найчастіше заповнюють увечері, після насиченого дня, і рефлексія в таких умовах іноді перетворюється на формальне виконання завдання.

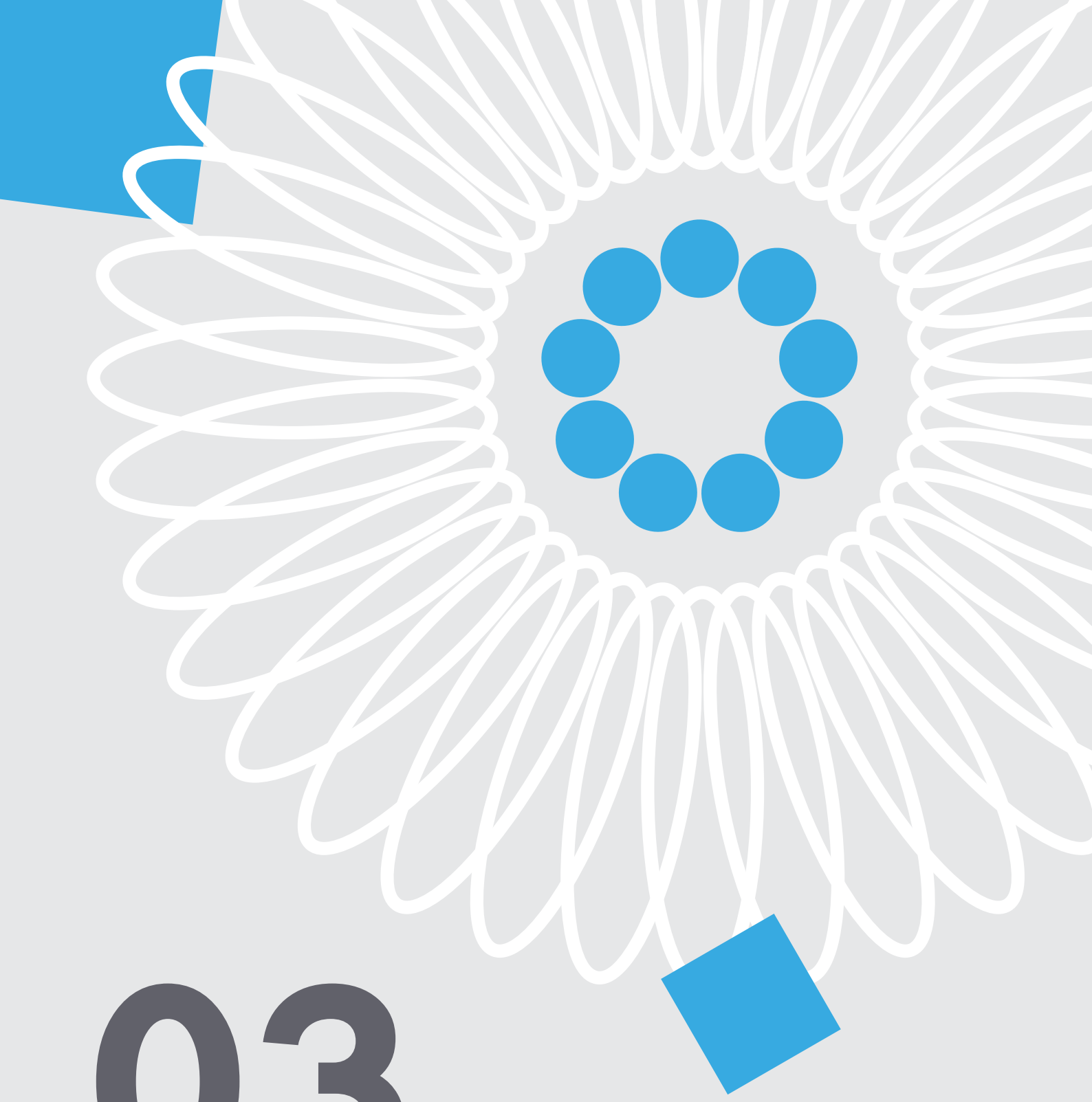
> *«Головним, можливо, клопотом було заповнення рефлексивного щоденника в кінці тижня... Він був дуже великий», — студентка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

> *«Менш ефективні там, де було дуже багато запитань, це в основному щоденники, тому що ти спочатку вдумуєшся в це, а потім вже заповнюєш. Тому що в основному заповнюєш ввечері, коли вже все зробив, коли все вже виконано і вже трохи не до рефлексії», — студентка Криворізького державного педагогічного університету*

- **Повторюваність запитань між формами.** Часткова змістова подібність запитань у різних інструментах знижує мотивацію до глибокої рефлексії — частина завдань починає сприйматися як однакова.

- **Відсутність оперативного зворотного зв'язку.** Без реакції наставника текстові записи (на відміну від інструментів із візуалізацією) залишають студента без розуміння практичної цінності зробленої роботи.

Разом ці дані показують, що інструментарій діє не як набір розрізнених форм, а як механізм із двома взаємопов'язаними ефектами: він **робить професійний поступ видимим там, де результат педагогічної дії не проявляється одразу, і замінює інтуїтивний наставницький супровід структурованим.** Водночас існує запит на скорочення інструментарію, а те, що учасники самостійно й розгорнуто говорили лише про частину інструментів, слугує сигналом, що саме ці кілька форм, найімовірніше, становлять ядро моделі.



03

ЕФЕКТ РЕФЛЕКСИВНОЇ МОДЕЛІ ПРАКТИКИ

ВПЛИВ РЕФЛЕКСИВНОЇ МОДЕЛІ НА ПРОФЕСІЙНУ МОТИВАЦІЮ

ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ІНСТРУМЕНТ

Для дослідження професійної мотивації студентів було розроблено інструментарій, який включав прямі запитання щодо намірів працювати вчителем, загальні запитання щодо сприйняття переваг та недоліків професії, а для визначення чинників мотивації було розроблено шкалу з 23 тверджень, розподілених на шість блоків: внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, очікування успішності, цінність професії, бар'єри й труднощі професії та демотивація. Основою шкали слугували теорія самодетермінації (SDT) Едварда Десі та Річарда Раяна й адаптовані елементи міжнародної шкали для дослідження факторів вибору педагогічної професії FIT-Choice Scale (Factors Influencing Teaching Choice) Гелен Ватт та Пола Річардсона.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

01 **Студенти мають стійку ціннісну мотивацію до роботи вчителем, яка не зазнає змін унаслідок практики — рефлексивна модель радше деталізує її, ніж змінює.**

Що зафіксувало кількісне дослідження?

Практика застає аудиторію, у якій професійний вибір здебільшого вже зроблений. 60% студентів хочуть працювати вчителем і стільки ж планують це робити, а 75% на момент виходу на практику вже мали досвід педагогічної діяльності — асистування вчителю, ведення гуртків, репетиторство або роботу в школі. Для більшості практика не є першим зіткненням із професією.

Мотиви, якими студенти керуються, мають виражено ціннісний і внутрішній характер. **Перед початком практики студенти демонструють високий рівень мотивації за трьома напрямами: їм подобається сама робота** (96% — задоволення від спілкування з учнями, 80% — від викладання), **вони бачать у ній цінність** (96% вважають професію вчителя важливою для країни, 87% — що можуть зробити щось корисне для учнів) **і вірять у свій успіх** (77% впевнені, що стануть хорошими вчителями). Ця структура не змінюється внаслідок практики — ієрархія мотивів та їхня інтенсивність залишаються практично незмінними для обох досліджуваних груп.

Єдиний виняток — **зростання в експериментальній групі частки студентів, які вважають, що вчителювання відповідає їхнім життєвим цінностям.** До практики студенти майже одностайно погоджувалися, що робота вчителя важлива для країни й корисна для дітей, але значно рідше — що вона відповідає особисто їхнім життєвим цінностям. Отримані у підсумку відмінності можуть бути результатом рефлексивних інструментів та взаємодії з наставниками, які пропонували співвіднести конкретний епізод практики з уявленням про себе.

Міра згоди з твердженням «Мені здається, що вчителювання відповідає моїм життєвим цінностям» (результати наведено для експериментальної групи, n = 32)





Як це пояснює якісне дослідження?

- За спостереженнями опитаних наставників, **значна частина студентів до моменту педагогічної практики сформувала своє рішення щодо роботи у школі,** а дехто вже під час навчання починає працювати за спеціальністю.

> *Я більш ніж переконана, що до цієї практики у них вже є внутрішнє переконання в тому "буду я у професії чи ні". Я не впевнена в тому, що цих 6 тижнів змінять їхню думку. Тому що в нас студенти починають з другого курсу вже десь працювати», — пір-група №4, наставниця від ЗВО*

- Аналіз рефлексивних щоденників студентів експериментальної групи показав, що **мотиви студентів упродовж практики не змінилися, а змінився спосіб їхнього осмислення.** Стійкими джерелами натхнення лишаються емоційна взаємодія із дітьми та відчуття результату власних дій, проте на початку студенти описують мотивацію більш узагальнено, а ближче до завершення — через конкретні епізоди. Так, ідеалізований образ дітей на початку поступово поступається місцем конкретним педагогічним ситуаціям, які стають для студентів джерелом мотивації. А в осмисленні власних успіхів фокус студентів зміщується від опори на зовнішній зворотний зв'язок з боку наставників до самостійного визнання власного прогресу на основі певних кейсів.

- **Рефлексивні інструменти, за словами опитаних студентів, створювали регулярний привід для самоаналізу, що і могло стимулювати зміни в уявленнях про відповідність вчителювання особистим цінностям.**

> *Саме для мене рефлексивний щоденник давав задуматися кожного тижня, що я робила нового, що воно мені давало — тобто був конкретний аналіз самої себе», — пір-група №3, студенти Волинського національного університету імені Лесі Українки та Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

> *Форма самооцінки менше мене обтяжувала і над нею я більше задумувалася про те, в якому руслі мені треба рухатися», — студентка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

02 **Студенти, які до початку практики мають сумніви щодо роботи у школі, під час практики їх переважно спростовують — рефлексивна модель виявляє ознаки більшого впливу.**

Що зафіксувало кількісне дослідження?

Результати опитування студентів до та після практики засвідчують, що **частка студентів, які не бажають працювати вчителем, скоротилася вдвічі (з 14% до 7%),** як і частка тих, хто не висловлює намірів працювати за фахом, — з 18% до 9%. Водночас зросла частка студентів, які вважають, що переваги професії домінують над недоліками.

Скорочення частки студентів, які не хочуть чи не планують працювати вчителем, було помітнішим в експериментальній групі. Але через невеликий розмір вибірки ця різниця радше вказує на тенденцію, яка має підтвердження у якісному дослідженні.

Динаміка мотивації та сприйняття професії вчителя (результати наведено для усієї сукупності студентів (ЕГ+КГ), яка пройшла дві хвилі опитування, оскільки між групами не зафіксовано статистично значущих відмінностей)



Як це пояснює якісне дослідження?

- **Для частини студентів педагогічна практика стала перевіркою, чи справді їм подобається ця робота.** Дехто до практики не мав жодного досвіду в ролі вчителя і свідомо розглядав практику як спосіб ухвалити рішення про професію.

> *Я ніколи не проводила уроків. Тобто для мене це було щось новеньке, і я поставила собі таку ціль: якщо мені практика не сподобається, то я не буду вчителем. А якщо сподобається — буду», — пір-група №1, студенти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та Криворізького державного педагогічного університету*

- **Частина студентів попри мотивацію мала побоювання, що не впорається із роботою вчителя, для них також практика слугувала важливим етапом для ухвалення рішення про роботу у школі.** Такі студенти заходили в практику з тривогою — не знали, чи знайдуть спільну мову з дітьми, чи зможуть проводити урок так само впевнено, як досвідчені вчителі. Сам досвід практики допоміг розвіяти ці сумніви.

«У мене навіть одна студентка, яка працювала директоркою в одному з соціальних магазинів, залишила цю роботу і сказала: Я розглядаю себе в освіті. І от я на цій практиці хочу в цьому переконатися, чи я би змогла працювати в цій, скажімо, професії», — пір-група №4, наставниця від ЗВО

«Напевно, не на всі 100% [прим. — була впевнена, що буду працювати вчителем]. Я боялася, чи буду я таким вчителем, наприклад, як і інші вчителі, чи зможу я так повідомляти дітям тему, розказувати, провести урок, чи діти будуть мене розуміти і чи взагалі я зможу знайти з ними якусь спільну мову. Тоді боялась, а зараз [прим. — після практики] я впевнена, на 90% це точно», — студентка Волинського національного університету імені Лесі Українки

- **Мотивацію та демотивацію студентів в процесі педагогічної практики часто визначають ситуативні події, які залишаються актуальними незалежно від моделі практики.** Серед чинників, які надихали студентів під час практики — видимий результат власної роботи, зворотний зв'язок від учнів і батьків. Натомість демотивували — конфліктні ситуації, складні умови роботи тощо. Ці чинники визначені сутністю педагогічної практики, що може пояснювати не значущі відмінності між контрольною та експериментальною групами.

«Вона [прим. — учениця] мені сказала, що я її змотивувала знову почати малювати, бо вона цього соромилася... І мені це дуже запало в душу», — пір-група №1, студенти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та Криворізького державного педагогічного університету

- Результати дослідження підтверджують **вагомий вплив наставників на мотивацію студентів**. Досвід тестування рефлексивної моделі показав, що запропоновані інструменти зробили комунікацію наставника зі студентом більш регулярною та цілеспрямованою, хоча особиста ініціатива наставника й далі відіграє істотну роль. Це актуалізує подальше вдосконалення моделей наставництва.

«На практиці моя вчителька [прим. — наставниця] мене надихнула дуже, тому що вона віддається професії повністю», — пір-група №3, студенти Волинського національного університету імені Лесі Українки та Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

«Мені було приємно, коли вона [прим. — наставниця] сказала: «Я би дуже хотіла побачити тебе поруч із собою, у наших рядах». Це була дуже підтримка велика», — пір-група №1, студенти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та Криворізького державного педагогічного університету

- Дещо виразніше скорочення частки студентів із сумнівами в експериментальній групі може пояснюватися підтримувальною функцією рефлексивної моделі. За словами студентів і наставників, **рефлексивний інструментарій спонукав фіксувати не лише труднощі, а й досягнення, а спільне обговорення результатів самооцінювання допомагало помічати випадки, коли студенти недооцінювали себе.**

Підсумовуючи, студенти приходять на практику зі сформованою ціннісною мотивацією до роботи у школі, хоча частина з них зберігає сумніви, зокрема щодо власних здібностей. Ці сумніви за підсумками практики скорочуються насамперед під впливом конкретних ситуацій та особистого чинника наставника. Водночас рефлексивна модель виявляє ознаки додаткового впливу: регулярний самоаналіз і підтримка наставника допомагають студентам швидше помітити власний прогрес і розвіяти невпевненість у собі.

ВПЛИВ РЕФЛЕКСИВНОЇ МОДЕЛІ НА ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ

ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ІНСТРУМЕНТ

Для оцінки впливу рефлексивної моделі було розроблено шкалу самооцінювання на основі Професійного стандарту вчителя. До неї увійшли 30 умінь, відібраних так, щоб охопити всі компетентності й трудові функції стандарту та бути придатними для розвитку за термін педагогічної практики (відбір ґрунтувався на експертних оцінках). Рівень володіння кожним умінням студенти оцінювали за п'ятибальною шкалою двічі — до початку та після завершення педагогічної (виробничої) практики, що дало змогу простежити індивідуальну динаміку кожного учасника.

Інструмент вимірює самооцінку, тобто те, наскільки студент усвідомлює власний рівень володіння навичкою, а не результат зовнішнього оцінювання. Відповідно, зафіксована динаміка відображає передусім зміни в усвідомленні студентами власного професійного поступу. Додатково було проведено опитування наставників, а також фокус-групові дискусії та глибинні інтерв'ю зі студентами й наставниками, щоб зафіксувати, як рефлексивна модель впливає на розвиток професійних компетентностей студентів.

Як Професійний стандарт став анкетою?

Структура Професійного стандарту вчителя ↓		
📝Трудові функції	Компетентності	💪 Уміння і навички
Навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів)	Мовно-комунікативна	Формувати в учнів здатність до взаєморозуміння та міжособистісної взаємодії через засоби активної та пасивної комунікації
	Предметно-методична	Визначати зміст навчальних предметів (інтегрованих курсів) і послідовність його опрацювання.
Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу	Психологічна	Використовувати основні стратегії роботи з учнями, що сприяють формуванню їхньої позитивної самооцінки

→ Формулювання анкети для студентів

📝Оцініть свій рівень володіння наступними навичками, які пов'язані з навчанням учнів предметів?

Для оцінки використовуйте шкалу від 1 — дуже низький рівень володіння навичкою до 5 — дуже високий рівень володіння навичкою.

- 💪 Формувати в учнів здатність до взаєморозуміння та міжособистісної взаємодії через засоби активної та пасивної комунікації
- 💪 Визначати зміст навчальних предметів (інтегрованих курсів) і послідовність його опрацювання.

📝Оцініть свій рівень володіння наступними навичками, які пов'язані з партнерською взаємодією?

Для оцінки використовуйте шкалу від 1 — дуже низький рівень володіння навичкою до 5 — дуже високий рівень володіння навичкою.

- 💪 Використовувати основні стратегії роботи з учнями, що сприяють формуванню їхньої позитивної самооцінки

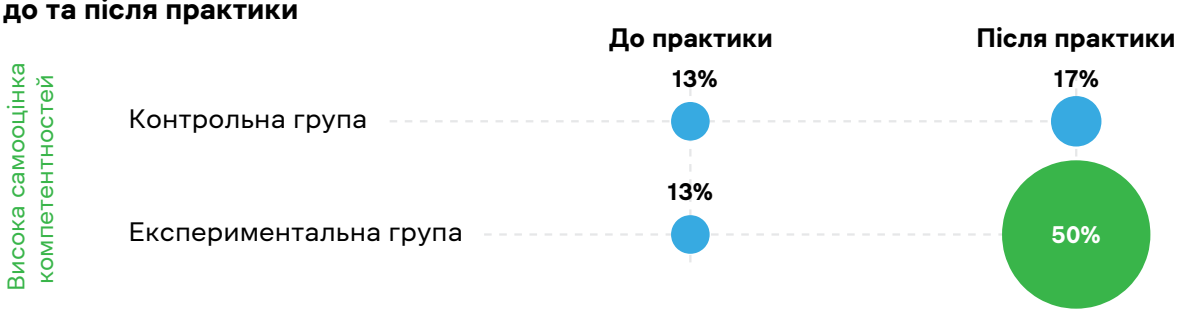
01 Рефлексивна модель забезпечує вимірюваний приріст самооцінки професійних компетентностей.

Що зафіксувало кількісне дослідження?

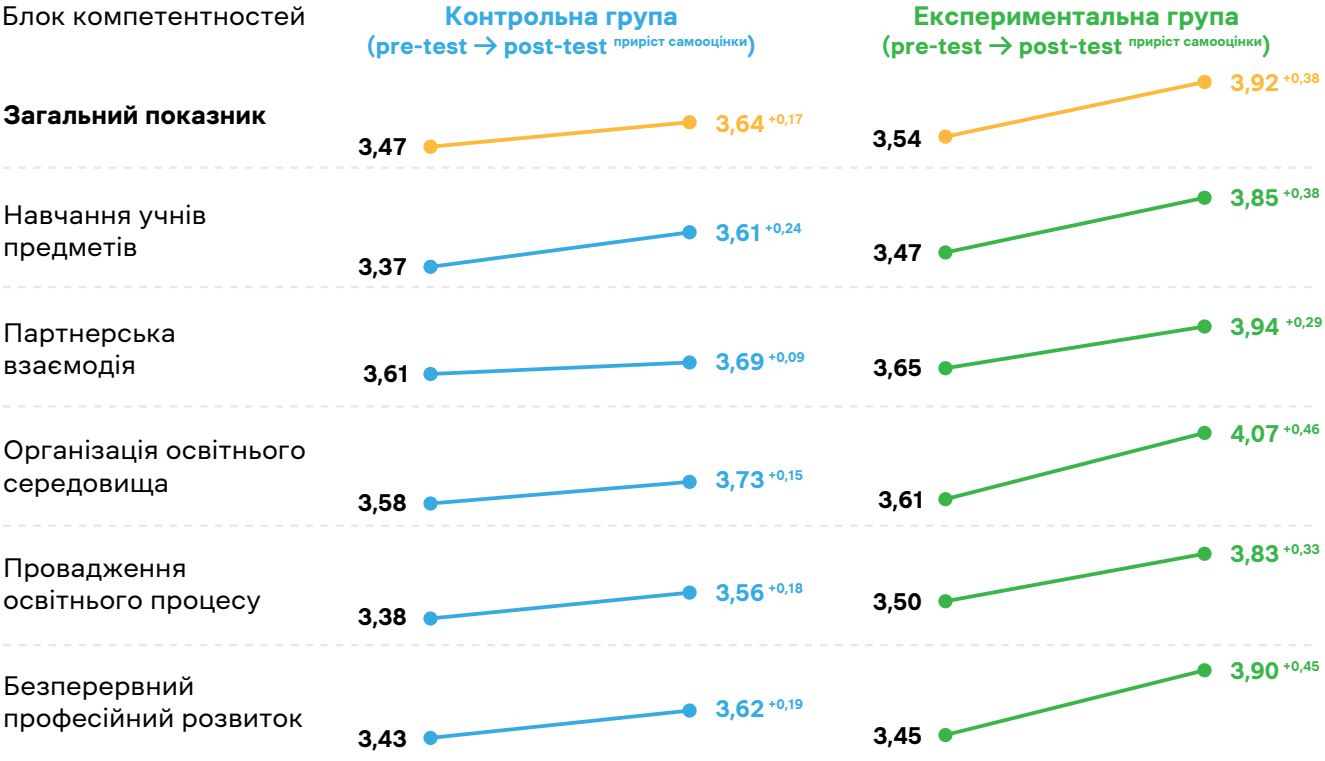
У рефлексивній моделі кожен другий студент завершив практику з високою самооцінкою компетентностей, тоді як у групі без рефлексивного супроводу — лише кожен шостий. Обидві групи починали практику з однакових позицій, однак саме експериментальна вийшла після неї на статистично вищий рівень самооцінки.

Перевага не зосереджена в окремих навичках, а простежується наскрізно: студенти експериментальної групи демонструють вищий приріст за всіма п'ятьма трудовими функціями. Загальний показник самооцінки відповідності професійному стандарту вчителя зріс в експериментальній групі вдвічі більше, ніж у контрольній — на 0,38 бала проти 0,17.

Частка студентів з високою самооцінкою професійних компетентностей[4] до та після практики



Динаміка самооцінки компетентностей за трудовими функціями, середній бал за 5-бальною шкалою



[4]Частка студентів, які оцінюють свої вміння вище за 4 бали за 5-бальною шкалою.

Як це пояснює якісне дослідження?

- **На початку практики наставники фіксували у студентів дві характерні особливості: невпевненість у взаємодії з класом і надмірну самокритичність в оцінюванні власної діяльності.** Саме друга ставала предметом цілеспрямованої роботи наставників, оскільки без підтримки вона знижувала професійну впевненість студентів.

> *Під час практики траплялися ситуації, коли студенти дуже критично аналізували власні уроки. Було видно, що через це вони втрачали впевненість у собі. Тоді я пояснювала, що такі труднощі можна подолати і що багато навичок приходять лише з досвідом. У таких ситуаціях підтримка наставника справді є дуже важливою», — пір-група №4, наставниця ЗВО*

- За словами наставників та студентів, **ключова цінність рефлексивної моделі — можливість зафіксувати й привласнити досягнення.** Тобто, рефлексивний інструментарій та наставницький супровід прямо сприяли зміцненню самооцінки студентів. Форма самооцінювання компетентностей і візуалізація її динаміки робили професійний поступ видимим там, де результат педагогічної дії не проявляється одразу, а спільне обговорення результатів із наставником допомагало виявляти випадки, коли студенти недооцінювали власний рівень. За словами студентів, до появи цього інструментарію відстежувати власний професійний розвиток було значно складніше.

> *Я на початку себе недооцінювала, і саме з наставником, з цими питаннями, на які я відповіла… мені дуже допомогло проаналізувати і покращити відповіді», — пір-група №1, студенти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та Криворізького державного педагогічного університету*

> *Дуже важливим є момент, коли студент починає помічати власний професійний розвиток: бачить, що йому щось вдається, що окремі завдання даються легше, що він уже може проводити урок, не тримаючись постійно за конспект», — пір-група №4, наставниця ЗВО*

02 Найбільший приріст самооцінки в експериментальній групі стосується інклюзивної та прогностичної компетентностей, а також навичок, пов'язаних з безперервним професійним розвитком.

Що зафіксувало кількісне дослідження?

Найвищий приріст самооцінки в експериментальній групі зафіксовано для інклюзивної (0,59) та прогностичної (0,53) компетентностей, а також для навичок безперервного професійного розвитку (0,45), мовно-комунікативної (0,44) та предметно-методичної (0,43) компетентностей. У контрольній групі приріст помітний, але більш рівномірний за усіма компетентностями і нижчий за абсолютними значеннями — найвищі показники не перевищують 0,26 бала.

Компетентності з нижчим стартовим рівнем самооцінки зростали більше, і ця закономірність однаково простежується в обох групах. Це очікуваний ефект: чим нижчий стартовий бал, тим більший запас для зростання. Водночас масштаб приросту в експериментальній групі вищий за практично всіма компетентностями порівняно з контрольною, що й формує різницю в підсумковому індексі — 0,38 бала проти 0,17.

Одна компетентність виходить за межі цієї закономірності — інклюзивна. Її стартовий бал був середнім, а не найнижчим у вибірці, тому пояснити її приріст лише запасом для зростання не можна. Попри це, саме вона показала найбільший приріст серед усіх 12 компетентностей в експериментальній групі (+0,6 бала), тоді як у контрольній групі компетентність із подібним стартовим рівнем зросла лише на 0,1 бала. Це може вказувати на індивідуалізований ефект рефлексивної моделі: інструменти самооцінювання й наставницький супровід, ймовірно, допомагали студентам звертати увагу саме на ті аспекти власної діяльності, які інакше залишалися б поза фокусом уваги.

Приріст самооцінки компетентностей в експериментальній та контрольній групах, зміна середнього бала

Компетентність	Контрольна група	Експериментальна група
Інклюзивна	+0,09	+0,59
Прогностична	+0,09	+0,53
Навички, пов'язані з безперервним професійним розвитком	+0,19	+0,45
Мовно-комунікативна	+0,26	+0,44
Предметно-методична	+0,19	+0,43
Психологічна	+0,16	+0,36
Педагогічне партнерство	+0,04	+0,31
Здоров'язбережувальна	+0,22	+0,33
Здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі	+0,26	+0,28
Організаційна	+0,22	+0,26
Емоційно-етична	+0,05	+0,20
Оцінювально-аналітична	+0,24	+0,20

Як це пояснює якісне дослідження?

- **Рефлексивна модель передбачала, що студент разом із наставником визначає конкретні напрями власного розвитку й працює з ними впродовж практики, а не оцінює себе загалом наприкінці.** Наставники описують це як звуження фокуса до кількох компетентностей, які можна реально опрацювати за час практики.

«Ми визначили вже після першого тижня дві компетентності, які ми взяли за основу... Кажу: Аня, ні, нам треба зробити все чітко, все конкретно. І оце вже вичищений варіант... на одну сторіночку, а перший варіант у нас був на 8,5 сторінок», — пір-група №2, наставниця ЗВО

- **Студенти, своєю чергою, серед навичок, які вдалося розвинути, найчастіше називали саме планування уроків і добір методичних матеріалів, аналітичні уміння та роботу з учнями з особливими освітніми потребами — тобто ті самі напрями, за якими кількісне дослідження фіксує найбільший розрив між групами.**

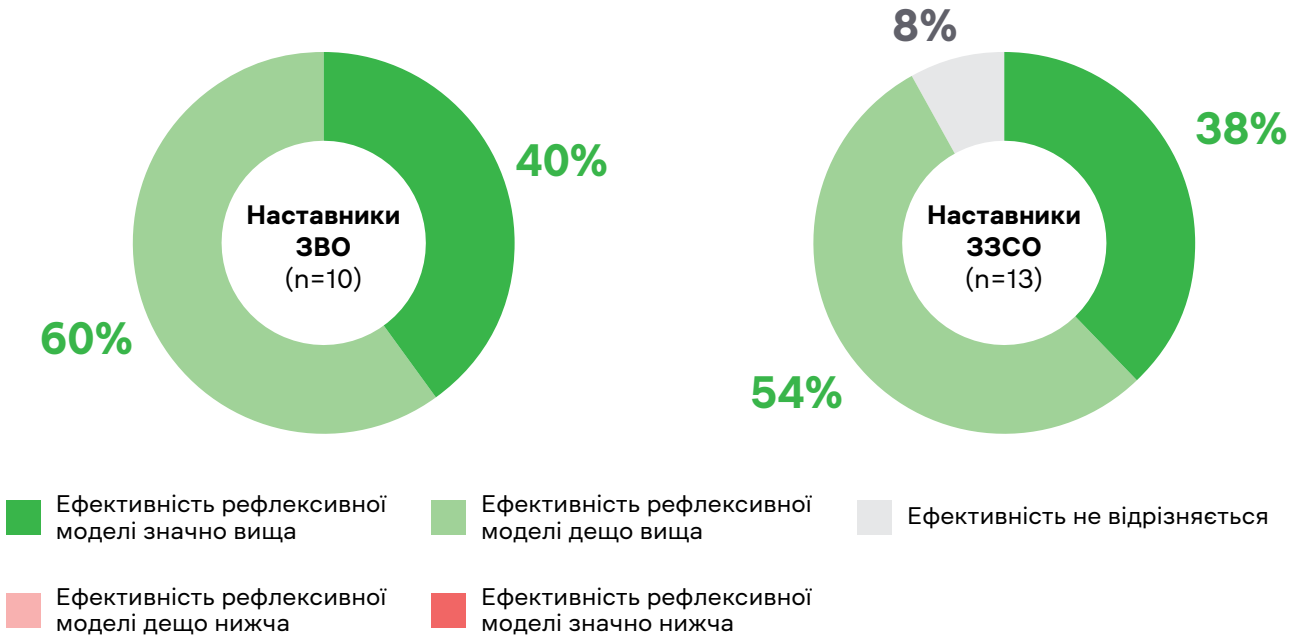
«І сюди, напевно, я ще віднесу вміння складати план свого уроку. Бо раніше в мене трошки були з цим проблеми. Я вагалася, чи та інформація підходить для класу, чи це для них ще рано, чи це для них вже пізно, можливо. А зараз я вже більше розрізняю, що діткам буде справді цікаво», — студентка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

03 Опитані наставники фіксують вищу ефективність рефлексивної моделі практики порівняно з типовою практикою у закладах вищої освіти.

Що зафіксувало кількісне дослідження?

Дані опитування наставників також засвідчують загалом позитивну оцінку рефлексивної моделі порівняно з класичною: усі опитані наставники ЗВО та абсолютна більшість (92%) наставників ЗЗСО вважають її більш ефективною, з них 40% і 38% відповідно оцінюють її ефективність як значно вищу.

Оцінка рефлексивної моделі порівняно з типовою моделлю практики



Як це пояснює якісне дослідження?

- **Структура замінила інтуїтивний підхід до наставництва.** Ґайди із запитаннями для рефлексивних зустрічей і чіткі алгоритми взаємодії дозволили наставникам здійснювати супровід цілеспрямовано — переходячи від реагування на окремі ситуації до системного відстеження професійного поступу кожного студента, а не покладатися лише на власну інтуїцію.

> *Чек-листи мені сподобалися. Прикольні штуки. Ми з нею читали, я кажу: Дивись, а тут тобі і весь самоаналіз. Його можна взяти собі як за основу і для кожного уроку — будь ласка, ось тобі універсальна модель», — наставниця ЗЗСО*

> *Там одразу навіть є для проведення зустрічей питання, передбачення. Тобто це все готове... Мені потрібно організувати зустріч. Є, все передбачено. Подивитися, а як робити, здійснювати ту саму рефлексію», — пір-група №4, наставниця від ЗВО*

УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ

Відповіді учасників дозволяють виокремити комплекс умов, які забезпечили або можуть сприяти ефективному впровадженню рефлексивної моделі педагогічної практики:

- **Внутрішня мотивація студента.** Готовність використовувати інструментарій як засіб власного розвитку, а не як формальну звітну вимогу для наставника.

- **Систематична взаємодія студента й наставника** — а саме регулярний діалог за результатами рефлексії (а не лише разова перевірка форм) і видимий результат: студент бачить власну динаміку у вигляді простої візуалізації, а не лише набору заповнених анкет.

- **Оптимальний обсяг інструментарію** — конкретно це означає прибирання питань, що дублюються між формами, і підбір такого обсягу рефлексивних завдань, який реально поміщається в час, що є у студента поза уроками й підготовкою до них.

- **Своєчасний і змістовний зворотний зв'язок наставника** на кожен запис студента — без нього рефлексія залишається незавершеним монологом, а не діалогом, з якого можна зробити висновки для наступного кроку.

- **Об'єктивна кількість практикантів на одного наставника,** яка дозволяє приділяти достатньо часу й уваги кожному студентові.

- **Врахування часу наставника на супровід студента в його педагогічному навантаженні** — без цього наставництво залишається неоплачуваною додатковою роботою (див. рекомендацію МОН №1).

- **Попередня підготовка і студентів, і наставників** до роботи з рефлексивною моделлю, її інструментарієм і принципами педагогічної рефлексії — рефлексивні інструменти повинні підсилювати вже наявні наставницькі навички, а не компенсувати їх відсутність.

За відсутності цих умов рефлексивні інструменти ризикують перетворюватися на формальну звітність, не виконуючи свого розвивального призначення.

04

ВИСНОВКИ

КОРОТКИЙ ПІДСУМОК

Попри те, що студенти мають високу ціннісну мотивацію до роботи в школі, етап педагогічної практики залишається важливим для остаточного професійного рішення. Частина студентів має сумніви щодо роботи в школі, і частина цих сумнівів — не в самому виборі професії, а у власних здібностях впоратися з нею. Практика переважно спростовує ці сумніви, зокрема завдяки самому досвіду роботи з дітьми та ситуативним чинникам. Однак фактор наставника залишається дуже сильним, а рефлексивні інструменти демонструють потенціал підвищувати впевненість і самооцінку студентів, що актуалізує впровадження рішень, які б передбачали систематизацію наставництва та інтеграцію рефлексивних практик у педагогічну освіту. Першочергово це означає визначення оптимального навантаження (кількості практикантів на одного наставника) та створення механізмів стимулювання наставницької роботи.

КЛЮЧОВІ ВИСНОВКИ ДОСЛІДЖЕННЯ:

1. **Студенти мають стійку ціннісну мотивацію, але частина з них підходить до практики із сумнівами.** Одна з причин — брак практичного досвіду: 75% студентів на момент виходу на практику вже мали якийсь досвід педагогічної діяльності (асистування вчителю, репетиторство, гуртки), але для решти педагогічна практика стає першим реальним зіткненням із професією і, відповідно, ключовою нагодою для остаточного рішення. Це підкреслює обмеженість можливостей здобути реальний практичний досвід упродовж навчання — для значної частини студентів практика залишається чи не єдиним таким шансом.

2. **Практика допомагає долати сумніви, і наставник відіграє в цьому важливу роль.** Частка студентів, які не хочуть працювати вчителем, після практики скорочується вдвічі (з 14% до 7%), як і частка тих, хто не планує працювати за фахом (з 18% до 9%) — незалежно від формату практики. Але результати якісного дослідження показують, що на цей процес значною мірою впливають не лише сам факт практики та ситуативні події, а й особистий фактор наставника. Це актуалізує питання врегулювання наставницької діяльності — адже наразі якість цього впливу залежить здебільшого від особистої ініціативи конкретного наставника, а не від системних вимог чи стандартів підтримки.

3. **Тривога перед практикою має органічну природу, але посилюється додатковими стресовими умовами, а самооцінка студентів на старті занижена.** Хвилювання перед виходом у клас — природна реакція на новий етап професійного становлення. Але в українських умовах до цього додається практика в обставинах війни: ризик переривання занять через повітряні тривоги чи відключення електроенергії вимагає від студентів не лише фахових компетентностей, а й стійкості та вміння швидко адаптуватися. На цьому тлі наставники фіксують у студентів на старті практики невпевненість у взаємодії з класом і надмірну самокритичність в оцінюванні власної діяльності — саме друга характеристика потребує цілеспрямованої підтримки, оскільки без неї знижується професійна впевненість студентів.

4. **Рефлексивні інструменти та структурований наставницький супровід допомагають підвищити самооцінку студентів.** За самооцінкою професійних компетентностей зафіксовано статистично значущі відмінності між групами: приріст в експериментальній групі вдвічі вищий, ніж у контрольній (0,38 проти 0,17), з найбільшим ефектом для інклюзивної (+0,59) та прогностичної (+0,53) компетентностей. Це узгоджується з оцінкою самих наставників: усі опитані наставники ЗВО та 92% наставників ЗЗСО вважають рефлексивну модель ефективнішою за типову практику.

УМОВИ МАСШТАБУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ МОДЕЛІ

Ефективність систематичної роботи з рефлексивним інструментарієм пов'язана з низкою умов: внутрішня мотивація студентів використовувати інструментарій як засіб розвитку, а не контролю; регулярний діалог з наставником за результатами рефлексії та видимий результат у вигляді простої візуалізації; оптимальний обсяг інструментарію без дублювання питань; своєчасний і змістовний зворотний зв'язок наставника на кожен запис студента; об'єктивна кількість практикантів на одного наставника; врахування часу наставника на супровід студента в його педагогічному навантаженні; попередня підготовка і студентів, і наставників до роботи з моделлю. За відсутності цих умов рефлексивні інструменти ризикують перетворитися на формальну звітність, не виконуючи свого розвивального призначення. Головний ризик масштабування моделі — не змістовий, а ресурсний і організаційний: без визначення оптимального навантаження наставників і механізмів стимулювання їхньої роботи ефект моделі важко відтворити поза межами пілотної вибірки.

05

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Рекомендації адресовано Міністерству освіти і науки України, закладам вищої освіти та закладам загальної середньої освіти. Вони ґрунтуються на результатах глибинних інтерв'ю, фокус-групових дискусій, аналізі рефлексивних щоденників, динаміці самооцінювання студентів і порівняльному аналізі міжнародного досвіду.

Дослідження мало пілотний характер, тому рекомендації стосуються насамперед тих питань організації педагогічної (виробничої) практики, щодо яких отримано безпосередні дані. Рекомендації на рівні державної політики визначають напрями, які потребують подальшого нормативного та організаційного опрацювання.

РЕКОМЕНДАЦІЇ МІНІСТЕРСТВУ ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

1. **Урегулювати нормативно наставництво студентів під час педагогічної (виробничої) практики**
   Наставницький супровід є одним із ключових складників педагогічної практики. Під час оновлення Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» передбачити професійні дії, пов'язані з наставницьким супроводом студентів під час педагогічної практики. Окремого опрацювання потребують механізми врахування наставницької діяльності в роботі педагогічних працівників та її стимулювання відповідно до законодавства.

2. **Оновити нормативне регулювання організації педагогічної практики у ЗВО**
   Оновити Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, затверджене наказом Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 року № 93, з урахуванням чинного законодавства у сфері вищої освіти.

   У положенні передбачити механізми взаємодії закладів вищої освіти та закладів загальної середньої освіти, зокрема розподілу ролей учасників практики в контексті забезпечення наставницького супроводу та системного зворотного зв'язку.

3. **Передбачати підготовку педагогічних працівників до наставницького супроводу студентів**
   Розробити типові програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників, спрямовані на формування компетентностей наставництва, конструктивного зворотного зв'язку, підтримки професійної рефлексії студентів та партнерської взаємодії між наставником і практикантом з можливістю їх адаптації відповідно до виду практики та освітньої програми.

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЗАКЛАДАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1. **Провести аудит та оновлення змісту програм педагогічної (виробничої) практики**
   Проаналізувати програми педагогічної практики щодо їх відповідності стандартам вищої освіти, Професійному стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» та завданням професійної підготовки майбутніх учителів.

   Врахувати послідовність видів практики під час аудиту освітніх програм, забезпечити зв'язок завдань із професійними компетентностями, обсяг практичної діяльності студентів, організацію наставницького супроводу, зворотного зв'язку та оцінювання результатів. Передбачити можливості для набуття студентами практичного досвіду виконання актуальних видів професійної діяльності вчителя.

2. **Забезпечити системну взаємодію із закладами загальної середньої освіти під час організації практики**
   Узгоджувати із закладами загальної середньої освіти завдання та очікувані результати практики, функції її учасників, порядок наставницького супроводу, надання зворотного зв'язку та оцінювання результатів.

   Закріплювати співпрацю із закладами загальної середньої освіти на постійній основі, визначати відповідальних за організацію та супровід практики від ЗВО і закладу загальної середньої освіти, забезпечувати їх безпосередню взаємодію на етапах планування, проведення та підбиття підсумків практики.

   Спільно із закладами загальної середньої освіти забезпечувати підготовку вчителів-наставників до супроводу студентів з урахуванням завдань конкретного виду практики, підходів до оцінювання, надання зворотного зв'язку та поступового професійного зростання студентів.

3. **Поєднувати практичну діяльність студентів із рефлексією та поступовим розширенням професійної самостійності**
   Передбачити в програмах практики поступове ускладнення та варіативність професійних завдань: від спостереження й аналізу занять, асистування та спільного плану-

вання до самостійного проєктування і проведення уроків.

Рефлексію здійснювати системно впродовж практики та пов'язувати з виконанням конкретних професійних завдань. Забезпечувати на основі зворотного зв'язку наставника аналіз студентом власних педагогічних рішень та їх результатів, визначення напрямів вдосконалення і врахування їх під час виконання наступних завдань.

Форми рефлексії визначати відповідно до мети та завдань практики та використовувати їх для відстеження професійного поступу студента.

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЗАКЛАДАМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1. **Забезпечити професійну адаптацію студента до умов роботи закладу освіти**
   Визначати порядок взаємодії студента з педагогічними працівниками та забезпечувати його інформацією, необхідною для виконання завдань практики. Важливо створити умови, за яких студент може відкрито говорити про труднощі, ставити запитання та отримувати підтримку, сприймаючи помилки як природну частину професійного навчання.

2. **Забезпечити наставницький супровід студента**
   Призначити педагогічного працівника, який здійснюватиме наставницький супровід студента під час практики, обговорюватиме з ним завдання, очікувані результати та професійний поступ.

   Забезпечити регулярний зворотний зв'язок і рефлексивне обговорення практичної діяльності студента: аналізувати виконані завдання, прийняті педагогічні рішення та їх результати, визначати досягнення і напрями вдосконалення та враховувати зроблені висновки під час планування наступних завдань.

3. **Розвивати професійну взаємодію наставників**
   Створювати умови для професійної взаємодії педагогічних працівників, які здійснюють наставницький супровід студентів: обміну практичним досвідом, спільного аналізу складних педагогічних ситуацій та підходів до надання зворотного зв'язку.

   Залучати наставників до професійних спільнот і спільних заходів ЗВО та закладів загальної середньої освіти для обговорення результатів практики, поширення ефективних практик наставництва та вдосконалення наставницької діяльності.