

РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 367-056.2/4:37.013.75

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.16>

Олена ВОРОТИНЦЕВА

завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. А. Волошина, 35, м. Ужгород, Закарпатська область, Україна, 88000; аспірант кафедри інклюзивної та спеціальної освіти, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, вул. Роменська, 87, м. Суми, Україна, 40002

ORCID: 0000-0002-0684-850X

Бібліографічний опис статті: Воротинцева, О. (2023). Професійна рефлексія у контексті проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів (за результатами педагогічного експерименту). *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 114–120, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.16>

ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ У КОНТЕКСТІ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНО- РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ)

У статті представлено результати емпіричного дослідження рівня рефлексивного компоненту проєктувальної компетентності педагогів інклюзивно-ресурсних центрів. В умовах відсутності професійного стандарту для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів із чітко визначеними вимогами до їх компетентностей, автор продовжує аналітичну роботу щодо рефлексії як компоненту компетентності - важливої умови засвоєння професійних знань і формування професійного мислення зазначених педагогічних працівників. Проєктування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами та інклюзивного освітнього середовища передбачає прогнозування перебігу та результатів діяльності, можливих перебігів подій, що ґрунтуються на випереджувальному відображенні й неможливі без рефлексивних процесів. За результатами аналізу теоретичних джерел обґрунтовано сутність понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія», «професійна рефлексія», «проєктувальна компетентність» та визначено місце і роль педагогічної рефлексії у структурі проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів.

У дослідженні взяли участь сто педагогічних працівників ІРЦ Сумської, Львівської та Закарпатської областей. За результатами методики діагностики рівня рефлексивності О.Карпова, виявлено низький з тенденцією до середнього рівень рефлексивності, за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової - низькі рівні сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов та самостійності як показника розвиненості регуляторної автономності. Водночас педагоги продемонстрували високі показники у сфері планування та оцінювання результатів. За узагальненими результатами досліджувані мають низький рівень рефлексії та середній рівень саморегуляції.

Ключові слова: рефлексія, професійна рефлексія, проєктувальна компетентність, педагогічні працівники інклюзивно-ресурсного центру, педагогічний експеримент.

Олена ВОРОТЫНЦЕВА

Head of the Resource Center for Support of Inclusive Education, Transcarpathian Institute of Postgraduate Studies of Pedagogical Education, A. Voloshina str., 35, Uzhhorod, Transcarpathian region, Ukraine, 88000; Postgraduate Student at the Department of Inclusive and Special Education, Sumy Makarenko State Pedagogical University, Romenska str., 87, Sumy, Ukraine, 40002

ORCID: 0000-0002-0684-850X

To cite this article: Vorotyntseva, O. (2023). Profesiina refleksii u konteksti proektivalnoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykh inkluzyvno-resursnykh tsestriv (za rezultatamy pedahohichnoho eksperymentu) [Professional reflection in the context of design competence of teaching employees of inclusive resource centers (according to the results of a pedagogical experiment)]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 114–120, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.16>

PROFESSIONAL REFLECTION IN THE CONTEXT OF DESIGN COMPETENCE OF TEACHING EMPLOYEES OF INCLUSIVE RESOURCE CENTERS (ACCORDING TO THE RESULTS OF A PEDAGOGICAL EXPERIMENT)

The article presents the results of an empirical study of the level of the reflective component of the design competence of teachers of inclusive resource centers. In the absence of a professional standard for specialists of inclusive resource centers with clearly defined requirements for their competencies, the author continues analytical work on reflection as a component of competence - an important condition for the acquisition of professional knowledge and the formation of professional thinking of these teachers. Designing an individual educational trajectory of students with special educational needs and an inclusive educational environment involves predicting the course and results of activities, possible changes in the Based on the results of the analysis of theoretical sources, the essence of the concepts of «reflection», «pedagogical reflection», «professional reflection», «design competence» is substantiated and the place and role of pedagogical reflection in the structure of the design competence of pedagogical workers of inclusive resource centers is determined.

One hundred pedagogical staff of inclusive resource centers in Sumy, Lviv, and Zakarpattia regions took part in the study. According to the results of the methodology for diagnosing the level of reflexivity by O. Karpov, a low level of reflexivity with a tendency to average was found, according to the questionnaire «Style of Self-Regulation of Behavior» by V. Morosanova) - low levels of regulatory flexibility, that is, the ability to rebuild, make adjustments to the self-regulation system when external and internal conditions change and independence as an indicator of regulatory autonomy. At the same time, teachers demonstrated high performance in planning and evaluating results. According to the generalized results, the subjects have a low level of reflection and an average level of self-regulation.

Key words: reflection, professional reflection, project competence, pedagogical workers of the inclusive resource center; pedagogical experiment.

Постановка проблеми. Питання організації і вдосконалення освітньої діяльності, як і будь-якої іншої, пов'язана з її усвідомленням. Рефлексія відіграє важливу роль в перетворенні, розумінні і інтеграції нового досвіду з уже існуючим.

Враховуючи міждисциплінарний характер проблем, пов'язаних з рефлексією, можна стверджувати, що в залежності від сфери, в якій проводяться дослідження, виділяється та або інша сторона рефлексії, акцентується увага на тому або іншому аспекті, зокрема і в контексті проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів.

Відтак, пошук способів особистісного та професійного зростання зазначених педагогів вимагає детального аналізу рефлексивного компонента як важливої складової проєктувальної компетентності.

Актуальність дослідження проблеми визначається тим, що не існує професійного стандарту для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів із чітко визначеними вимогами до їх компетентностей. Наразі, за основу ми можемо брати затверджені профстандарты для учителів. Проєктувальна компетентність нерозривно

пов'язана з проєктною діяльністю і процесом проєктування, виявляється в усвідомленні сенсу і значимості проєктної діяльності, отже, пошук способів особистісного та професійного зростання вимагає детального аналізу рефлексивного компонента як важливої складової вказаної компетентності.

Мета публікації: дослідити рівень рефлексивного компоненту проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів.

Гіпотеза дослідження: досліджувані педагогічні працівники мають середній рівень рефлексії та саморегуляції.

Методи: у дослідженні були використані такі методи дослідження: теоретичні – аналіз наукової та методологічної літератури, узагальнення; емпіричні опитувальники за методикою діагностики рівня рефлексивності О. Карпова (Бондарчук та ін., 2014, с. 128–130); опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової (Бондарчук та ін., 2014, с. 52–57), вимірювання, порівняння, візуально-графічні методи; математичні методи обробки даних – описові статистики.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Наукове дослідження рефлексії почало здій-

снюватись ще класичними філософами XVII–XIX ст. (Дж. Локком, Б. Спінозою, Ф. Шеллінгом, І. Кантом, Г. Гегелем). Дослідження щодо сутності рефлексії розкрито у працях А. Бізяєва, А. Гурєєва, Г. Дегтяр, М. Заброцького, А. Карпова, О. Кононко, С. Максименко, В. Петровського, А. Петруліте та ін. В цілому аналіз літератури з проблеми рефлексії показує, що дослідження її спрямовані на механізми рефлексії, виявлення її місця та ролі у різних сторонах педагогічної діяльності, пошуку оптимальних шляхів її цілеспрямованого розвитку (М. Ван Манен, К. Цейхнер, Д. Лістон, Т. Уайлдмен, Д. Найлз, К. Кларк). Особливий інтерес останнім часом викликає феномен професійної рефлексії, її місце у різних видах професійного мислення й діяльності та взаємозв'язок з професійним самовизначенням і професійною майстерністю (М. Барбан, І. Дударенко, С. Максименко, М. Марусинець Н. Повякель, Є. Чорний). Досліджено здатність до професійної рефлексії як необхідний критерій готовності до інклюзивної діяльності (А. Колупаєва, З. Шевців) та інші.

Виклад матеріалу. Рефлексія – важлива умова розвитку професіоналізму та успішності фахівця. Як зазначає Л. Подкоритова (Подкоритова, 2017), рефлексія постає як компонент його компетентності: є важливою умовою засвоєння професійних знань і формування професійного мислення; впливає на вироблення професійної ідентичності. Професійна рефлексія містить у собі готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень й інновацій, спрямованість на пошук нових, нестандартних засобів розв'язання професійних завдань, здатність переосмислювати свій професійний і особистісний досвід. Кожна складова навчальної діяльності, яку організує педагог ІРЦ, зокрема проектування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП) та інклюзивного освітнього середовища, пов'язана з визначенням, опрацюванням, обміном інформацією та прийняттям відповідних рішень, необхідністю моделювати, проектувати діяльність за альтернативних рішень. Так, планування передбачає прогнозування перебігу та результатів діяльності, можливих перебігу подій, що ґрунтуються на випереджувальному

відображенні й неможливі без рефлексивних процесів. Як зазначає М. Марусинець (Марусинець, 2012), «професійна діяльність педагога полягає в постійному рефлексивному аналізі педагогічних ситуацій, розумінні контексту як власних дій, так і дій іншої людини). Тому розвинена рефлексивна спроможність має бути характерною рисою педагога-професіонала».

Для дослідження рівня розвитку рефлексивного компоненту проєктувальної компетентності педагогів інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) була розроблена та реалізована програма емпіричного дослідження. На етапі вибору методик враховувалися такі аспекти, як валідність, поширення, перевіреність та відносна часова економність. Виходячи з цього, нами були обрані такі методики дослідження: методика діагностики рівня рефлексивності О. Карпова (Бондарчук та ін., 2014, с. 52–57), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової (Бондарчук та ін., 2014, с. 128–130). Дослідження проводилось за допомогою розсилки опитувальників через електронну пошту та використання можливостей онлайн платформи «Психологічні тести онлайн (<https://psytests.org/trait/refkarp.html>)». У дослідженні взяли участь сто педагогів ІРЦ. Нижче подано результати дослідження за кожною методикою.

Методика діагностики рівня рефлексивності О. Карпова спрямована на визначення ступеня розвитку рефлексивності як особистісної власливості (Бондарчук та ін., 2014, с. 52–57). Опитувальник складається з 27 позицій, відповіді на які формуються за 7-бальною шкалою Ліккерта (стени). За опитувальником у підсумку маємо загальне значення, що характеризує ступінь розвитку рефлексивності особистості: високий, середній чи високий. Результати методики рівні або більші, ніж сім стень, свідчать про високорозвинену рефлексивність. Результати від чотирьох до семи стень – показники середнього рівня, менші чотирьох стень – низького рівня розвитку рефлексивності. Результати, отримані за цією методикою, подані у таблиці 1 і на рисунку 1 та 2.

Як бачимо з таблиці 1 і рисунка 1,2, у більшості досліджуваних – 66% – середній рівень рефлексивності. Третина досліджуваних з низьким рівнем рефлексивності – 33%. Лише 1% досліджуваних педагогів ІРЦ мають високий рівень рефлексивності.

Таблиця 1

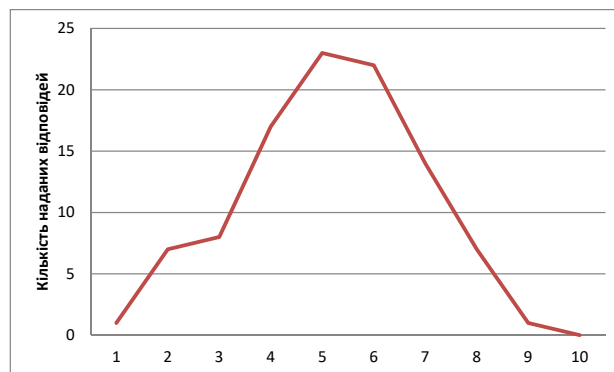
Результати дослідження за методикою діагностики рівня рефлексивності О. Карпова

Рівень рефлексивності	Кількість досліджуваних, %
Низький	33
Середній	66
Високий	1

**Рис. 1. Загальний рівень рефлексивності досліджуваних за методикою діагностики рівня рефлексивності О. Карпова**

Середній показник рефлексивності за вибіркою становить 3,33, що відповідає низькому рівню. Таким чином, за методикою діагностики рівня рефлексивності О. Карпова, у досліджуваних педагогічних працівників ІРЦ виявлено низький з тенденцією до середнього рівень рефлексивності.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (за В. Моросановою) (Бондарчук та ін., 2014, с. 128–130) спрямована на діагностику розвитку індивідуальної саморегуляції і її персонального профілю, що включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості і самостійності. Твердження опитувальника побудовані на типових життєвих ситуаціях і не мають безпосереднього зв'язку зі специфікою будь-якої професійної або навчальної діяльності. Опитувальник складається з 46 тверджень і працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довольної актив-

**Рис. 2. Рівень рефлексивності досліджуваних за методикою діагностики рівня рефлексивності О. Карпова. Результати відповідей педагогів ІРЦ у стінах**

ності людини. Твердження опитувальника входять до складу шести шкал (по 9 тверджень в кожній), виділених відповідно до основних регуляторними процесами планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також і регуляторно-особистісними якостями: гнучкості і самостійності. Структура опитувальника така, що низка тверджень входить до складу одразу двох шкал. Це стосується до тих тверджень опитувальника, які характеризують і регуляторний процес, і регуляторно-особистісну якість.

*Опис шкал**Шкала «Планування»*

Характеризує індивідуальні особливості висунення й утримання цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності.

Шкала «Моделювання»

Дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності.

Шкала «Програмування»

Діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій.

Шкала «Оцінювання результатів»

Характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки випробування себе і результатів своєї діяльності і поведінки.

Шкала «Гнучкість»

Діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

Шкала «Самостійність»

Характеризує розвиненість регуляторної автономності.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довольної активності людини. Досліджувані з високими її показниками – самостійні, адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вищий загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує новими видами актив-

ності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності. У досліджуваних з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з піддослідними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог освоєння активності (Марусинець, 2012).

У досліджуваних педагогічних працівників ІРЦ виявлені переважно середні показники

Таблиця 2

**Результати дослідження за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки»
(за В. Моросановою)**

	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінювання результатів	Гнучкість	Самостійність	Загальний рівень
Низький	6	13	14	7	29	27	9
Середній	49	61	65	53	57	47	63
Високий	45	26	21	40	14	26	28

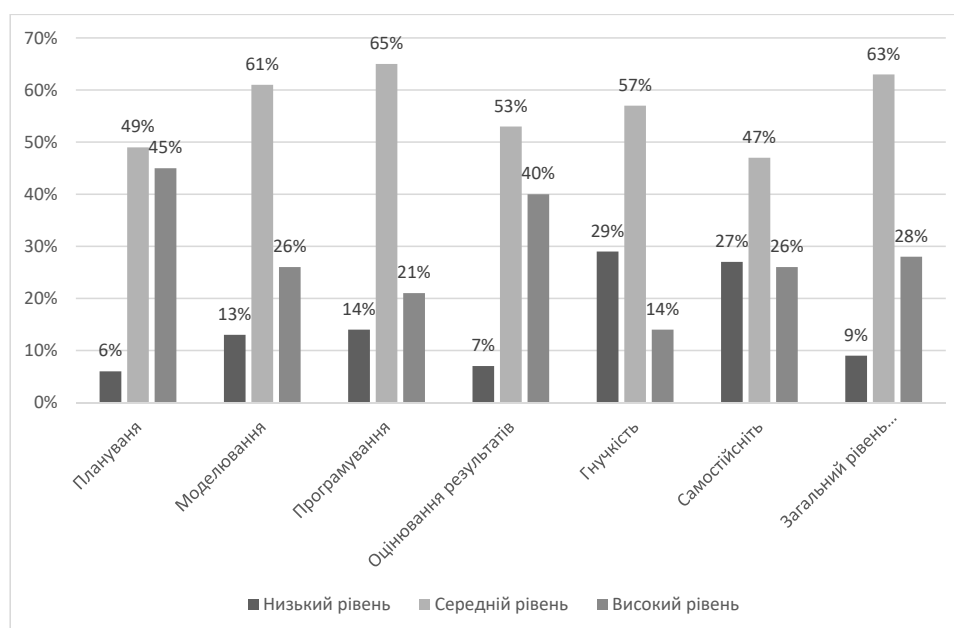


Рис. 3. Кількість досліджуваних з різними показниками шкал за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» (за В. Моросановою)

за більшістю досліджуваних шкал. Розподіл досліджуваних з різними рівнями саморегуляції представлено у таблиці 2 і на рисунку 3.

Як бачимо з таблиці 2, більшість респондентів за всіма шкалами мають середні результати. В цілому загальний рівень саморегуляції можна оцінити як середній (63% досліджуваних мають середні показники за цією шкалою). Високі показники переважають над низькими за більшістю шкал, окрім «гнучкості», де низькі результати мають 29% досліджуваних, а високі – 14%, середні показники за цією шкалою мають 57% досліджуваних та «самостійності» – з низькими результатами у 27% респондентів проти 26% високого рівня, середні показники – 47% відповідно. Найбільше досліджуваних з низькими показниками за тими ж шкалами. Отже, враховуючи інтерпретацію результатів, можемо констатувати, що майже третина педагогів залежні від думок і оцінок оточуючих, плани і програми дій розробляють несамоостійно, часто і некритично слідує чужим порадам, в динамічній, швидко мінливій обстановці почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, до зміни обстановки і способу життя, не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значимі умови, оцінити неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та внесення корекції. Ці особистісні якості не дозволяють їм займати власну позицію в професійній діяльності. Що є невтішним проміжним висновком аналізу стану проєктувальної компетентності, зокрема її рефлексивного компонента.

Найбільша кількість досліджуваних з високими показниками за шкалами «планування» (45%), «оцінювання результатів» (40%). Для унаочнення результату дослідження подано у вигляді діаграми на рисунку 3.

Як бачимо з рисунка 3, у респондентів найбільш виражені планування, оцінювання результатів і моделювання. Найменш виражені гнучкість і самостійність. Відповідно, ці якості потребують розвитку. Середні показники за кожною шкалою такі: «загальний рівень» – 29,56, «планування» – 6,06, «моделювання» – 5,34, «програмування» – 6,17, «оціню-

вання результатів» – 5,87, «гнучкість» – 5,43, «самостійність» – 4,9, що відповідає середнім значенням.

Таким чином, використовуючи опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової (Бондарчук та ін., 2014, с. 128–130), у педагогів ІРЦ виявлено середній рівень саморегуляції, досить високу здатність до планування, що характеризується сформованістю потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани у таких фахівців реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висувуються самостійно. Також високі показники мають за шкалою «Оцінка результатів», що свідчить про розвиненість і адекватності самооцінки, сформованості і стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Такі люди адекватно оцінюють як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і призвели до нього причини, швидко адаптуючись до зміни умов. Разом з тим відзначаються проблеми з гнучкістю і самостійністю, що може бути спричинене консервативністю освітянської галузі загалом та проблемами у менеджменті інклюзивної освіти (співпраця із засновником, директорами закладів освіти, департаментами освіти, тощо), а також й роки пандемії, воєнного стану впливають відношення до мінливих умов, оцінку ситуації.

Висновки:

1. Досліджувані педагогічні працівники інклюзивно-ресурсних центрів мають переважно низький і середній рівні рефлексії та середній рівень саморегуляції.

2. Гіпотеза дослідження підтвердилась частково: про те, що досліджувані педагогічні працівники мають низький рівень рефлексії – підтвердилась – респонденти мають переважно низький з тенденцією до середнього рівень рефлексії; досліджувані мають середній рівень саморегуляції – підтвердилась.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаються у аналізі когнітивного та операційного компонента проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів; розробці та включення рекомендацій, тренінгових занять щодо корекції рефлексії та саморегуляції до програми підвищення кваліфікації у цієї групи фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Методика дослідження особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : Науково-виробн. розроб. / О. Бондарчук та ін. ; ред. О. Бондарчук. Київ, 2014. 148 с. URL: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_psiholog/3_Комплекс_методик_НДР_Бондарчук_2012-2014.pdf (дата звернення: 17.05.2023).
2. Марусинець М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 43(1). С. 39–45. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_43\(1\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_43(1)_8)
3. Подкоритова Л.О. Значення рефлексії для професійного розвитку фахівців соціономічної сфери. *Науковий вісник Херсонського державного університету: Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки»*. 2017. № 6. Т. 2. С. 71–75.

REFERENCES:

1. Bondarchuk, O., Karamushka, L., Moskalova, A., Nezhynska, O., Pinchuk, N., Solomina, H., & Fil, A. (2014). *Metodyka doslidzhennya osoblyvostey psykhologichnoyi hotovnosti kerivnykiv osvitnikh orhanizatsiy do diyal'nosti v umovakh zmin.* (O. Bondarchuk, Red.). http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_psiholog/3_Kompleks_metodyk_NDR_Bondarchuk_2012-2014.pdf (in Ukrainian).
2. Marusynets, M. (2012). *Profesiyna diyalnist pedahoha: refleksyvnyy aspekt. Psykholoho-pedahohichni problemy silskoyi shkoly*, (43(1)), 39–45. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_43\(1\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_43(1)_8) (in Ukrainian).
3. Podkorytova, L.O. (2017). *Znachennya refleksii dlya profesiinogo rozvytku fahivtiv sotsionomichnoi sfery* [Importance of reflection for socionomic sphere experts' professional development]. *Naukovyi visnyk Hersonskogo derzhavnogo universitetu: Zbirnyk naukovyh prats. Seriya "Psihologichni nauki"* – The Science Bulletin of Herson State University: The Digest of Science Works. The Series "Psychological Sciences", 6. (Vols. 2), 71–75 (in Ukrainian).