

Рефлексивні практики у світлі забезпечення якості викладання іноземних мов у немовних ЗВО

Лариса Євгенівна Купчик¹, Тетяна Валеріївна Крутько²

Опубліковано	Секція	УДК
30.11.2024	Освіта/Педагогіка	378.371

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14264441>

Анотація. У статті наголошено на необхідності забезпечення якості викладання іноземних мов у немовних закладах вищої освіти, що реалізуються передусім через якісне викладання, в основі якого – рефлексивна діяльність викладачів і студентів. Автори розкрили суть і структуру ряду рефлексивних моделей і наголосили на необхідності дотримання визначених етапів. Виокремлено рефлексивні практики, які сприяють професійному розвитку викладача, що реалізується через ведення рефлексивних щоденників, блогів і влогів, участь у форумах, спостереження колег за викладанням і їхня оцінка, зворотний зв'язок викладача, аналіз проведеного заняття, рефлексія за допомогою цифрових технологій та ін. В умовах студентоцентрованого навчання акцентовано на важливості залучення студентів немовних спеціальностей до рефлексивної діяльності через такі методи як документ за одну хвилину, бриколаж, опитування, модель погоди. Крім того, визначено режими рефлексивної діяльності й активність її учасників на різних етапах події: до, під час, після і про.

Ключові слова: вища освіта, іншомовна освіта, якість освіти, рефлексивний підхід, рефлексивна модель.

Reflective practices in light of quality assurance in foreign language education at non-linguistic HEIs

Annotation. The article highlights the importance of ensuring the quality of foreign language teaching in non-linguistic higher education institutions. This goal is primarily achieved through high-quality instruction rooted in reflective practices by both teachers and students. These practices facilitate a multifaceted analysis of the educational process, identifying its strengths and weaknesses while enabling the development of tailored solutions to address complex challenges. The authors examine various models of reflection, including ALACT, the Onion Model, 5Rs, Gibbs' reflective cycle, etc., emphasizing the necessity of adhering to defined stages. Reflective models, being inherently active, dynamic, and cyclical, form the foundation of effective reflective activities. The article also underscores the value of Farrell's 5-level Framework for reflection on practice, particularly for novice foreign language teachers, as it offers profound insights into their professional activities. Additionally, the authors provide a range of reflective practices that support teachers' professional development and can be

¹ кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного університету водного господарства та природокористування, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8544-0931>

² кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного університету водного господарства та природокористування, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2060-5720>

implemented in both online and offline settings. These practices include keeping reflective diaries, blogs, and vlogs, engaging in forums, conducting peer observations and evaluations, offering teacher feedback, performing class analysis, and utilizing digital tools for reflection. From a student-centered perspective, the article emphasizes the need to engage students majoring in non-linguistic subjects in reflective activities. These activities can be implemented through one-minute paper, bricolage, surveys, and the Weather Model. The article also categorizes reflective activities into three modes: teacher's self-reflection, student/s-teacher reflection, colleague/s-teacher reflection. These modes can occur at various stages of an activity, including prior/pre-activity reflection; in-activity reflection; on-activity reflection; and beyond-activity (critical) reflection. Finally, reflective practices are presented as a recursive cycle within the teacher's professional development. This cycle incorporates knowledge for reflective observation, concrete experience, abstract conceptualization, and active experimentation, fostering continuous growth and improvement.

Keywords: higher education, foreign language education, quality of education, reflective approach, model of reflection.

Вступ

Кількість студентів на третьому рівні вищої освіти у світі, згідно з даними Світового банку (<https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation>), становить близько 222 млн. (для порівняння: у 2000 р. було 100 млн.). Зростає і кількість освітніх програм, змінюються акценти щодо очікуваних результатів навчання, адже сучасне суспільство вимагає конкурентоспроможних фахівців, здатних швидко реагувати на постійні зміни, творчо мислити, спрямовувати свою діяльність на досягнення поставлених цілей, бути готовими працювати у мультикультурному суспільстві і комунікувати іноземними мовами.

Актуальним в академічному середовищі постає питання якості освіти, особливо в умовах пандемій, суспільно-політичних кризових явищ і воєн. Забезпечення якості залишається одним з ключових питань на порядку денному закладів вищої освіти, де усе більшої уваги приділяють розвитку критичного мислення, креативності, співпраці та комунікації. Якість освіти інтегрує одне з ключових питань, що полягає в тому, «якою мірою якість концепції освіти має перейти в поточну освітню практику, так щоб якість не залишалася просто абстрактним конструктом без реального зв'язку із сьогоденною діяльністю поза учбовим закладом» [10, с. 342]. Освіта є «інструментом розвитку держави» [10, с. 342], адже заклади вищої освіти (ЗВО) «впливають на майбутнє, надаючи знання індивідуумам, які принесуть користь суспільству» [11, с. 2], а економічний розвиток залежить почасти від якості освітніх програм та викладачів, які їх реалізують [10, с. 342].

Фундаментальним принципом забезпечення якості вищої освіти є безперервне удосконалення, зокрема навчального процесу, і викладачів, які його реалізують. Як зауважують зарубіжні науковці, розвиток якості викладання підвищується через рефлексію дидактичної діяльності, яка уможлиблює багатоаспектний аналіз освітнього процесу, ідентифікацію його сильних та слабких сторін та розроблення персоналізованих рішень для найскладніших проблем [цит. за 10, с. 342]. Саме викладачі контролюють кожен навчальну ситуацію та забезпечують диференційовані, студентоцентровані, подекуди і персоналізовані, методи навчання, які сприяють розвитку кожного студента. Надзвичайно важливим для професійного становлення, розвитку та удосконалення викладачів вважають застосування рефлексивних механізмів та рефлексивного інструментарію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє стверджувати про значний інтерес науковців та практиків до питання використання рефлексивного підходу в освітній царині. Зарубіжні науковці J. Bain et al. [2], F. Korthagen [12; 13], A. Vasalos [13] та

ін. розробили ряд рефлексивних моделей і обґрунтували необхідність їх використання. Румунські вчені M. Popescu-Mitroi et al. сфокусували увагу на необхідності забезпечення якості освіти під час вивчення англійської мови у технічних ЗВО, ствердивши, що для забезпечення якості вищої технічної освіти та якісному вивченні мов студентами інженерних спеціальностей є потреба у якісних студентах, якісних викладачах, якісному контенті, якісному викладанні, якісному навчальному середовищі і якісних результатах [17, с. 1918]. Т. Farrell [цит. за 8] змодельював рефлексивний процес учителів іноземних мов та розкрив особливості їхньої рефлексивної діяльності на основі аналізу реальних кейсів. Він стверджує, що рефлексивний підхід – це «стиль життя учителів упродовж їхньої викладацької кар'єри, оскільки вони постійно прагнуть стати найкращими вчителями для своїх учнів» [7, с. 25].

Однак поза увагою науковців залишається використання рефлексивних практик викладачами іноземних мов у немовних ЗВО, зокрема з залученням студентів до рефлексивної діяльності. Звідси, *мета* розвідки полягає у всебічному вивченні рефлексії як елемента забезпечення якості у вищій іншомовній освіті. *Завданнями статті* є описати існуючі рефлексивні моделі, окреслити суть і переваги рефлексивних практик та визначити методичний інструментарій рефлексії, який максимально сприятиме підвищенню якісних показників викладання і навчання.

Результати

Ретроспективний аналіз праць світових учених дозволяє констатувати, що рефлексію трактують у науковій літературі по-різному. Посилення усвідомлення і перегляд власних дій було предметом філософських і світоглядних учень ще з давніх часів. В освітньому контексті уже на початку ХХ століття американський філософ і психолог J. Dewey акцентував на рефлексії студента, оскільки рутинне мислення і прийняття рішень обмежують здатність студента мислити критично. Розвиваючи ці ідеї, він згодом поширив їх і на діяльність викладача, оскільки без рефлексії вони можуть стати рабами рутинних рішень. На його думку, рефлексія повинна бути системною і усвідомленою, включати критичне мислення й оцінку досвіду та складатися з п'яти етапів: припущення, інтелектуалізації, керуючої ідеї, обґрунтування і перевірки гіпотези. Тому, рефлексія – це активний і динамічний упорядкований процес, що керує нашими діями [7].

У середині 90-х рр. минулого століття група науковців на чолі з D. Boud розглядали рефлексію через призму особистого досвіду, апелюючи до тих розумових та афективних дій, які ідивідууми застосовують для аналізу власного досвіду, що веде до нового розуміння і визнання [4, с. 3].

Сьогодні рефлексію переважно трактують як безперервну системну, дисципліновану, двосторонню розумову діяльність ведення спостереження, висловлення сумніву, аналізу, дослідження і покращення думок/дій задля отримання ясності у розумінні та досягненні продуктивних результатів [14, с. 1482]. Звідси, рефлексія – це свідоме осмислення навчального досвіду з метою удосконалення.

Рефлексивні практики дозволяють виявити причини, окреслити наслідки діяльності та спрогнозувати майбутні дії. У вищій освіті вони набули динамічного і циклічного характеру та істотно впливають на професійний ріст викладача, дозволяють здійснити професійний аналіз та сприяють підвищенню професійної компетентності через планування, здійснення й удосконалення своєї діяльності шляхом переосмислення сильних і слабких сторін, конкретних навчальних потреб. Професійний розвиток – це здатність людини постійно навчатися завдяки здатності розмірковувати, глибоко аналізувати свій досвід, розвивати й обґрунтовувати знання, оновлювати і переоцінювати їх. Рефлексія безпосередньо пов'язана з бажанням/мотивацією викладача здійснювати, моделювати та коригувати свідому діяльність, що

опосередковано окреслює потребу у безперервному навчанні/розвитку шляхом прийняття відповідальності за власні дії та рішення. Без рутинного застосування рефлексивних практик викладачам неможливо критично осмислити набутий досвід та отримані знання, швидко реагувати на запити студентів, трансформувати і моделювати процес навчання.

Існує ряд рефлексивних моделей, які мають циклічну чи кругову структуру і спрямовані не лише на оцінювання досвіду і пошук та ідентифікацію помилок, а й на удосконалення навчального процесу і стратегій викладання. Розглянемо деякі з них.

На початку XXI ст. нідерландський учений F. Korthagen [12] розробив 5-ти крокову рефлексивну модель ALACT (дія (action) – повертаючись назад (looking back) – усвідомлення важливих аспектів (awareness of essential aspects) – створення альтернативних методів (creating alternative methods of action) – спроба (trial)). Дія означає, що викладач усвідомлює негаразди у викладацькій діяльності; крок 'повертаючись назад' реалізується, коли дію розглядають у ретроспективі; 'усвідомлення важливих аспектів' передбачає переосмислення дії; наступний крок дозволяє сформулювати альтернативні шляхи практичної діяльності; а 'спроба' є першим кроком наступного циклу, накладаючись, таким чином, на крок 1. Цю модель реалізують через запитання, релевантні для кожного етапу, які розкрито у таблиці 1.

Таблиця 1

Рефлексивні запитання моделі ALACT у покроковому режимі

Крок	Рефлексивні питання
Крок 1 і Крок 5	1. Що я хотів/ла досягнути?
	2. На що я хотів/ла звернути увагу?
	3. Що я хотів/ла випробувати?
Крок 2	4. Якими були конкретні дії?
	- Що я хотів/ла?
	- Що я робив/ла?
	- Що я думав/ла?
	- Що я відчував/ла?
	- Що, на мою думку, студенти хотіли, робили, думали, відчували?
Крок 3	5. Яким є зв'язок між відповідями на попередні запитання?
	6. Яким є вплив середовища/навчального закладу в цілому?
	7. Що це означає для мене?
	8. Що є проблемою (чи позитивним відкриттям)?
Крок 4	9. Які альтернати я бачу? (Розв'язки чи шляхи, щоб використати моє відкриття)?
	10. Що є перевагами і недоліками кожного?
	11. Що я вирішую робити наступного разу?

Джерело: сформовано авторами на основі [12; 19, с. 31]

З метою глибшого усвідомлення і розуміння дій, що лежать в основі певних процесів, F. Korthagen & A. Vasalos [13] удосконалили модель ALACT і запропонували модель рефлексивних рівнів, що конституюється з ядра, яке містить ключові якості, і шести рівнів/шарів, у зв'язку з чим її іменують *моделлю цибулі (the onion model)* [Korthagen & Vasalos]. Вважають, що її застосування дозволяє глибше зрозуміти та проаналізувати навчальну ситуацію, відповівши (в ідеалі) на ряд запитань: *З чим я маю справу? Що я виявляю? – Що я роблю? – У чому я компетентний? – У що я вірю у цій ситуації? – Хто я (на роботі)? – Що мене надихає? Що є моїм ідеалом?* Відповіді на ці запитання дозволяють сфокусуватися на компетентностях викладача і виділити ключові якості (чи 'важливі аспекти'), які є «рушійною силою продуктивного навчання і фундаментальними для розвитку компетентностей» [цит. за 13, с. 396].

Дещо раніше G. Gibbs [цит. за 19] запропонував послідовну 6-ступеневу рефлексивну модель зі «структурованим дебріфінгом», одним зі ступенів якої є розуміння важливості почуттів у процесі рефлексивної діяльності, що розкрито у Таблиці 2.

Таблиця 2

Рефлексивні запитання моделі G. Gibbs.

Ступінь рефлексії	Зміст рефлексивних запитань і дій
Опис	1 Що відбулося? Ще не варто робити оцінку чи висновки; потрібно просто описати.
Почуття	2 Якими були твої реакції та почуття? Знову ж не потрібно здійснювати аналіз на цьому етапі.
Оцінка	3 Що було добрим чи поганим у цьому досвіді? Зроби оціночні судження.
Аналіз	4 Який сенс ти можеш отримати з цієї ситуації? Запропонуй ідеї з-поза досвіду. Що насправді відбулося? Чи враження інших людей біли схожими чи відмінними?
Висновок (загальний)	5 Який загальний висновок можна зробити з цього досвіду і проведеного аналізу?
Висновок (конкретний)	Який висновок можна зробити з Вашої конкретної, унікальної, особистої ситуації чи способів діяльності?
Особисті плани	6 Як ти плануєш діяти у схожій ситуації наступного разу? Які кроки ти збираєшся здійснити з урахуванням отриманого досвіду?

Джерело: сформовано авторами на основі [19, с. 32]

Ще однією рефлексивною практикою, вартою уваги, є модель 5Rs [2, с. 13], яка пропонує комплексну багаторівневу ієрархію рефлексії (див. Таблиця 3) і дозволяє покроково проаналізувати діяльність, виявити проблемні моменти і знайти рішення чи змодельювати майбутні схожі ситуації у трансформованому вигляді.

Таблиця 3

Структура рефлексивної моделі 5Rs

Reporting <i>звіт</i>	опис ситуації, проблеми
Responding <i>реакція</i>	емоційна чи особиста реакція/відповідь на ситуацію, проблему
Relating <i>зв'язок</i>	зіставлення чи пошук зв'язків між особистим чи теоретичним розумінням і ситуацією чи проблемою
Reasoning <i>обґрунтування</i>	дослідження, аналіз і пояснення ситуації чи проблеми
Reconstructing <i>реконструкція</i>	підбивання підсумків і розвиток майбутніх дій, які базуються на обґрунтованому розумінні ситуації чи проблеми

Джерело: укладено авторами на основі [2]

T. Ghaye [9] змодельював рамкову структуру рефлексивної практики на основі сильних сторін, які акцентують на поведінкових змінах з урахуванням позитивної сторони досвіду. Окрім великої букви «R», яка передбачає необхідність розмірковування над питанням (рефлексію), ця рамкова модель містить чотири етапи, представлені у Таблиці 4.

Рамкова модель рефлексивної практики

Етап практики	рефлексивної	Ключове питання
(1)	Оцінити:	Що є успішним і позитивним прямо зараз?
(2)	Уявити:	Що ми маємо продовжити і перестати робити, щоб покращити ситуацію у майбутньому?
(3)	Розробити структуру:	Як ми це зробимо?
(4)	Діяти:	Хто бере участь і з якими наслідками та впливом?

Джерело: укладено авторами на основі [9]

У 2015 році канадський науковець Т. Farrell запропонував 5-тирівневу Рефлексивну рамку 'після діяльності' [цит за 8, с. 4], яка найбільш точно відображає поле взаємопов'язаних рівнів рефлексивної діяльності викладача іноземних мов, що деталізовано у таблиці 5.

Рефлексивна рамка 'після діяльності'

Рівень	Опис
філософія	1 сприйняття викладачем себе як особистості з попереднім досвідом і знаннями, що критично впливає на особисте життя
принципи	2 рефлексія про принципи викладання і навчання англійської як другої мови чи іноземної, що дозволяє викладачу перевірити власні цінності і дослідити чи їх можна перенести на заняття з іноземних мов
теорія	3 рефлексія про теорію містить роздуми про те, як теорію про викладання можна перенести в аудиторію, а саме щодо типу заняття, змісту, форм і методів навчання для трансляції змісту з урахуванням очікуваних результатів навчання
практика	4 рефлексія про практичну діяльність уможливорює критично оцінити діяльність в аудиторії з урахуванням прихованих аспектів викладання (філософія, принципи, теорія)
за межами практичної діяльності / критична рефлексія	5 дослідження соціолінгвістичних чинників (моральні, політичні, соціальні), які впливають на практичну діяльність в і за межами середовища викладання; викладачі вступають у діалог з професією, розвиваючи усвідомлення того, наскільки практична діяльність на заняттях впливає на суспільство і навпаки

Джерело: укладено авторами на основі [цит. за 8, с. 4]

З огляду на вище викладене, рефлексивні моделі пропонують чітку структуру рефлексивної діяльності, дозволяють викладачу оцінити усю навчальну ситуацію (подію) і виокремити її сильні та слабкі сторони.

У працях ряду науковців [1, с. 27; 15, с. 3] знаходимо дві площини рефлексивних практик: 'рефлексія під час діяльності' (in-action-reflection) і 'рефлексія після діяльності' (on-action-reflection), відповідно до яких:

- 'рефлексія під час діяльності' передбачає рефлексію одночасно з подією, що відбувається, й уможливорює прийняття миттєвих рішень;

- 'рефлексія після діяльності' має ретроспективний характер і стосується процесу дебрифінгу після події.

Проте Sh. Edwards пропонує розширити рефлексивну діяльність до чотирьох площин, ввівши 'рефлексію перед діяльністю' [6, с. 3] і 'рефлексію про діяльність' [6, с. 8].

'Рефлексія перед діяльністю' охоплює вияв емоцій про попередній особистий досвід перед симулюванням ситуації, що допомагає освіжити попередньо отримані знання і набутий досвід, усвідомити свій потенціал, активувати релевантні стратегії викладання з урахуванням особливостей цільової аудиторії.

'Рефлексія про діяльність' чи «критична рефлексія» [7, с. 15] передбачає поширювати власний професійний досвід, критично оцінювати погляди і переконання, які могли бути нав'язаними ззовні, і допомагає трансформувати викладацьку діяльність таким чином, щоб відповідати вимогам і потребам студентів і суспільства.

Крім цього, Т. Farrell наголошує на важливості особистості викладача, його самоусвідомленні, зазначаючи, що такі викладачі є «більш інтегрованими, тому що вони розуміють, хто вони, що вони роблять, як і чому вони це роблять» [7, с. 9]. Проте сьогодні переважає 'рефлексія після діяльності', коли здійснюється аналіз проведеної події, а особистість викладача з його поглядами залишається поза увагою.

Загалом, рефлексивні практики можна здійснювати у різних форматах, що визначається засобами рефлексії. До оффлайн активностей відносимо:

Застосування методу *Бриколаж* – метод, що був введений К. Леві-Штраусом (Claude Levi-Strauss) для найменування концепції «дикого мислення», як інструмент розповіді про свій досвід у поєднанні з глибокою філософською думкою, прозою та антропологічними дослідженнями; таке мислення не базується на готових шаблонах, а дозволяє йому, як досліднику, пояснити собі світ і влитися у нього [3, с. 1]. У рефлексивній діяльності бриколаж застосовують, коли студенти чи викладачі засобами повсякденних об'єктів та матеріалів (наприклад, журнали, веб-зображення чи мему, опубліковані на дошці Padlet) придумують та формують свої думки та розуміння. Залучення студентів до альтернативних способів висловлення ідей може допомогти стимулювати рефлексію та подолати нерішучість, яка інколи виникає під час розмірковування про навчальний процес, і сприяє розвитку креативного мислення через спробу візуалізувати процеси за допомогою візуальних елементів. На думку L. Campbell, якість професійної діяльності викладачів, здобута завдяки досвіду, асоціаціям та особистій відданості, уможлиблює візуалізацію професіоналізму викладача за допомогою бриколажу, який генерує позитивну картину того, як професіоналізм вчителя можна переосмислити, і його рутинну діяльність сприймати як творчий і чутливий процес, а не гомогенний та механічний [5, с. 31].

Ведення *журналу викладача*, у якому викладач систематично документує різні аспекти власної викладацької діяльності, що дозволяє документувати і накопичувати різні думки, сподівання, припущення і пояснення власних дій, які з часом можна «переглянути, проінтерпретувати і сформулювати глибше розуміння власної діяльності і усвідомлення власного стилю викладання» [7, с. 19].

Формування *портфоліо викладача*, який є цінним елементом саморефлексії чи рефлексії у режимі колеги → викладач, містить плани і конспекти занять, студентські проекти, історії з професійного минулого, відео тощо.

Щодо онлайн активностей, то виокремлюємо такі:

- ведення *рефлексивного влогу* (відео блогу), де можна викладати власні міркування про отриманий досвід у відео;
- участь у *форумах*, де викладачі мовних предметів можуть обмінятися власним як позитивним, так і негативним досвідом;
- заповнення *ePortfolio*, який пропонує онлайн-простір для збирання, створення та поповнення ідей, для аналізу досвіду і розуміння артефактів. Викладачі можуть

структурувати навчання за допомогою шаблонів і скафолдингових механізмів. Портфоліо може стати рефлексивною моделлю безперервного професійного розвитку через документування досвіду.

Рефлексивні практики в онлайн форматі передбачають використання цифрових інструментів, до яких відносимо (але ними не обмежуємо):

ePortfolio – онлайн-ресурс, який записує, зберігає та архівує артефакти навчання та рефлексії, і куди можна завантажити текст, мультимедіа, зображення або покликання як елементи рефлексивної діяльності;

Padlet пропонує хмарне програмне забезпечення як послугу, що містить веб-платформу для спільної роботи в режимі реального часу, на якій користувачі можуть завантажувати, упорядковувати та ділитися змістом на віртуальних дошках оголошень, так званих «padlets»;

VoiceThread – веб-інтерактивний інструмент для спільної роботи, який дозволяє компіювати різноманітні медіафайли в презентації для обговорень, які можуть відбуватися асинхронно над кожним слайдом у презентації. Викладачі і студенти можуть публікувати, коментувати та ділитися різними типами мультимедійного контенту, як-от слайди PowerPoint, зображення, документи та інші аудіовізуальні матеріали, у презентації під назвою VoiceThread. Вони мають можливість коментувати слайди VoiceThread за допомогою одного з п'яти варіантів коментування: мікрофон, веб-камера, текст, телефон і завантаження аудіо/відеофайлів;

соціальні мережі (Facebook, WhatsApp, Instagram та ін.), які дозволяють у створених професійних групах/спільнотах як отримувати рефлексивні міркування колег з усього світу, так і ділитися власними. Крім того, викладачі стають «більш технологічно підкованими і оснащують себе знаннями та навичками використання відео блогів та соціальних медіа у професійних та академічних цілях» [16, с. 118].

Вважаємо, що рефлексія у мовній освіті немовних ЗВО реалізується у декількох режимах з урахуванням вище окреслених площин, що візуалізовано у таблиці 6, а саме:

- *саморефлексія викладача*, коли здійснюється самооцінка професійної діяльності;
- *студент → викладач*, коли здобувачі вищої освіти рефлексують про навчальну діяльність, здійснену на основі запропонованих викладачем засобів, форм та методів навчання, і оцінюють її на основі суб'єктивного аналізу, тобто наскільки запропонований викладачем навчальний зміст, навчальні матеріали і використаний на занятті методичний інструментарій задовольнили потреби студента і дозволили йому наблизитися до досягнення цілей, окреслених очікуваними результатами навчання;
- *колеги → викладач*, коли інші викладачі після відкритих / показових занять рефлексують про мовну і професійну поведінку викладача на занятті, що є можливістю продуктивного обміну досвідом, і що, в свою чергу, стимулює ріст і розвиток.

Таблиця 6

Актанти рефлексивної діяльності на різних етапах

Режим рефлексії	Рефлексія перед діяльністю	Рефлексія під час діяльності	Рефлексія про діяльність	Рефлексія за межами діяльності
Саморефлексія викладача	+++	+++	+++	+++
Студент → викладач	+	+	+++	+++
Колеги → викладач	++	++	+++	+++

Примітка: укладено авторами;

+ - низька активність; ++ - середня активність; +++ - висока активність.

Рефлексивний викладач визначає проблеми в аудиторії/групі, заохочує до рефлексивної думки студентів, запрошує колег до рефлексивної діяльності й експериментів з новими ідеями. Такий викладач розвивається з урахуванням особистого досвіду і досягає майстерності через новаторство та креативність, а студенти, в свою чергу, мають можливість брати активну участь у навчальному процесі. М. Ryan [18] наголошує, що студентів можна і потрібно навчати рефлексії, яка стимулює формування зосереджених, вдумливих і аргументованих думок, які демонструють новий спосіб мислення та ведуть до трансформації навчальної діяльності.

Рефлексивну активність студентів можна підвищити шляхом проведення поточного чи проміжного опитування для вивчення їхньої думки щодо задоволеності процесом вивчення іноземних мов і задля вивчення їхньої критичної думки про навчальну дисципліну. Таке опитування можна провести через паперовий чи оцифрований (через Google Forms) опитувальник з закритими і/чи відкритими питаннями. Відкриті запитання можна сформулювати на основі рефлексивної «Моделі погоди», яку запропонував S. Maclean [цит. за 20, с. 310] і які у базовому варіанті містять чотири запитання, пов'язані з погодними явищами (і які можна доповнювати):

сонце: Що минуло добре?

дощ: Що минуло не дуже добре?

блискавка: Що виявилось шоком чи приємним здивуванням?

туман: Що було незрозумілим? (Де я загубився і не знав що робити?)

Успішним у використанні є метод 'one-minute paper' (документ за одну хвилину), за допомогою якого студенти рефлектують про отриманий навчальний досвід в кінці заняття. Самостійно оцінюючи свою продуктивність і методи виконання робіт, студенти краще починають розуміти свій стиль навчання, навчальні стратегії та стають більш впевненими у долатті перешкод під час навчального процесу, з одного боку, і надають викладачу цінну інформацію про те, наскільки релевантно (відповідно до очікувань цільової аудиторії) був підібраний навчальний матеріал і використано методи і форми навчання.

Загалом, як стверджує М. Aguаl, «рефлексивне мислення викладача можна описати як рекурсивний цикл його навчання, який включає використання знань як джерела рефлексивного спостереження, конкретного досвіду, абстрактної концептуалізації та активного експериментування. Його рефлексивне мислення і дії є безперервними та нескінченними» [1, с. 27-28].

Висновки

Рефлексивні моделі, які є активними, динамічними і циклічними по суті, є фундаментом рефлексивної діяльності. Незважаючи на певні відмінності, вони допомагають структуровано і різнобічно аналізувати власну викладацьку діяльність, переосмислювати її, опанувати нове, зокрема, нові технології. Така рефлексивна діяльність втілюється через різноманітні рефлексивні практики і сприяє професійному саморозвитку викладача, що безпосередньо впливає на культуру і якість викладання, що, у свою чергу підвищує якість освіти.

Рефлексивні практики реалізуються по-різному, а саме: ведення рефлексивних журналів/щоденників, блогів і відео блогів, участь у форумах, спостереження колег за викладанням і їхня оцінка, зворотний зв'язок викладача, аналіз проведеного заняття, рефлексія за допомогою цифрових технологій та ін. В умовах студентоцентрованого навчання важливим є залучення студентів немовних спеціальностей до оцінювання заняття через призму їхнього власного досвіду вивчення іноземної мови, що дозволяє викладачу глибше проаналізувати якість викладання.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в емпіричному дослідженні впливу рефлексивної діяльності викладачів та студентів на підвищення якості освіти, зокрема у розрізі вивчення іноземних мов студентами немовних ЗВО.

Список використаних джерел

1. Aryal, M. (2024). Reflective Teaching and Practices in the Classroom. *Journal of Multidisciplinary Research Advancements*, 2(1), 26-31. <http://dx.doi.org/10.3126/jomra.v2i1.66635>
2. Bain, J., Ballantyne, R., Mills, C. & Lester, N. (2002). *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Flaxton: Post Pressed.
3. Ben-Asher, S. (2022). The virtuoso art of bricolage research. *Front. Psychol.* 13:1068703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1068703>
4. Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Promoting Reflection in Learning: A Model. Reflection: Turning Reflection into Learning*. London: Routledge.
5. Campbell, L. (2018). Pedagogical bricolage and teacher agency: Towards a culture of creative professionalism. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 31-40. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1425992>
6. Edwards, Sh. (2017). Reflecting differently. *New dimensions: reflection-before-action and reflection-beyond-action. International Practice Development Journal*, Vol.7, No. 1, Art. 1. <https://doi.org/10.19043/ipdj.71.002>
7. Farrell, T. (2024). *Reflective practice for language teachers*. London: British Council.
8. Farrell, T. & Macapinlac, M. (2021). Professional Development Through Reflective Practice: A Framework for TESOL Teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24(1):1-25. <http://dx.doi.org/10.37213/cjal.2021.28999>
9. Ghaye, T. (2011). *Teaching and learning through reflective practice: a practical guide for positive action*. 2nd ed. London: Routledge.
10. Jurs, P., Špehte, E., Samuseviča, A., Kulberga, I. & Titrek, O. (2023). Reflections: Prerequisites for quality learning in the 21st century. *Cypriot Journal of Educational Science*. 18(1), 339-350. <https://doi.org/10.18844/cjes.v18i1.8353>
11. Kayyali, M. (2023). An Overview of Quality Assurance in Higher Education: Concepts and Frameworks. *International Journal of Management, Sciences, Innovation, and Technology*. Vol. 4, Issue.2, pp.01-04. Available online at: <https://ijmsit.com/volume-4-issue-2/>.
12. Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23:4, 387-405, <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
13. Korthagen, F. & Vasalos, A. (2010). Going to the core: deepening reflection by connecting the person to the profession. *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, Lyons (Ed.). New York: Springer, pp. 529-552. Available at: <https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/Going-to-the-core.pdf>.
14. Merkebu, J., Veen, M., Hosseini, Sh., & Varpio, L. (2024). The case for metacognitive reflection: a theory integrative review with implications for medical education. *Advances in Health Sciences Education*, 29, pp. 1481-1500. <https://doi.org/10.1007/s10459-023-10310-2>
15. Mohamed, M., Rashid R.A., & Alqaryouti, M.H. (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Front. Psychol.* 13:1008234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234>
16. Ong, W. A., Suyansah, S., & AlSaqqaf, A. (2020). Social Media as a Platform for Reflecting Practice: Experience of Malaysian Pre-Service ESL Teachers. *The English Teacher*, 49(3), 105-121. Available at: https://melta.org.my/journals/TET/downloads/tet49_03_03.pdf

17. Popescu-Mitroi, M.-M., Todorescu, L.-L., & Greculescu, A. (2015). Quality Assurance and Classroom Management in the Study of English in Technical Higher Education. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 191, 1917-1922. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.724>
18. Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-155. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>
19. Tuan, D. A. (2016). Reflective Practice and Teacher Professional Learning. *VNU Journal of Sciences: Education Research*, Vol. 32, No. 4, 29-35. Available at <https://js.vnu.edu.vn/ER/article/view/3847>
20. Walker, J. & Gant, V. (2021). Social Work Students Sharing Practice Learning Experiences: Critical Reflection as Process and Method. *Practice: Social Work in Action*, Vol. 33, No. 4, 309-327. <https://doi.org/10.1080/09503153.2021.1902973>