

## Особенности профессиональной рефлексии участников олимпиады «Я – профессионал»

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119

Белолуцкая Анастасия Кирилловна – канд. психол. наук, BeloluckayaAK@mgpu.ru

Криштофик Ирина Сергеевна – канд. пед. наук, доцент, KrishtofikIS@mgpu.ru

Мкртчян Вардигул Аргамовна – мл. научный сотрудник, MkrtchyanVA@mgpu.ru

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Адрес: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования особенностей профессиональной рефлексии будущих учителей – участников олимпиады «Я – профессионал». Результаты участников олимпиады рассматриваются в контексте сформированности их профессиональной педагогической рефлексии. Исследование строится с опорой на представления о трёх функциях рефлексии: исследование, критика и перепроектирование; о трёх типах рефлексии: проспективная, ситуативная, ретроспективная; об универсальных компетенциях учителя: познания, взаимодействия с другими людьми, взаимодействия с собой. Исследование особенностей профессиональной рефлексии студентов осуществлялось в 2021 г. в период проведения олимпиады «Я – профессионал» в рамках трёх этапов: 1) планирование/конструирование участниками учебного занятия; 2) самооценка/рефлексия участников сразу после завершения занятия; 3) групповая рефлексия участников на специально организованных семинарах. Выборка (N = 261) включала обучающихся из университетов г. Москвы и других российских регионов. Применялись методы анкетирования, контент-анализа, кейс-стади, фокус-групп, анализа видеоматериалов, наблюдения. В результате выявлены такие особенности рефлексии студентов, как противоречивость целеполагания и определения необходимых условий и средств при планировании учебного занятия; склонность переоценивать свои сильные профессиональные стороны и не замечать недостаточно сформированные компетенции; склонность преувеличивать значение технической стороны дела; недопонимание профессионального педагогического языка на фоне интуитивно адекватного понимания многих педагогических и психологических феноменов и др. С практической точки зрения полученные результаты позволяют выделить область профессиональных дефицитов будущих учителей и задать фокус более тщательной проработки оценочных, критических и других сложных мыслительных навыков, необходимых для осуществления профессиональной рефлексии. В связи с этим становятся значимыми рефлексивно-аналитические и рефлексивно-проектировочные форматы работы как в учебном процессе, так и в практической подготовке будущих учителей.

**Ключевые слова:** участники олимпиады «Я – профессионал», педагогическая рефлексия, конструирование учебного занятия, планируемые результаты обучающихся, универсальные компетенции, профессиональные дефициты, критическое мышление, креативность

**Для цитирования:** Белолуцкая А.К., Криштофик И.С., Мкртчян В.А. Особенности профессиональной рефлексии участников олимпиады «Я – профессионал» // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 98–119. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119

## Features of Professional Activity Reflection of the Olympiad “I Am a Professional” Participants

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119

*Anastasia K. Belolutsкая* – Cand. Sci. (Psychology), , BeloluckayaAK@mgpu.ru

*Irina S. Krishtofik* – Cand. Sci. (Education), KrishtofikIS@mgpu.ru

*Vardigul A. Mkrtchyan* – Research Fellow, MkrtchyanVA@mgpu.ru

Moscow City University, Moscow, Russia

Address: 4, 2<sup>nd</sup> Sel'skokhozyaystvennyy proyezd, Moscow, 129226, Russian Federation

**Abstract.** The article presents the results of a study about the features of pre-service teachers' professional reflection. The average statistical results of the pre-service teachers who were the participants of the Olympiad “I am a professional” are considered in the context of students' professional pedagogical reflection development. The research is based on the concept of three reflection functions: research, criticism and redesign, three types of reflection: prospective, situational, retrospective, the universal competences of a teacher: cognition skills, interaction skills, self skills. The study about the features of students' professional reflection was carried out in 2021 during the period of the Olympiad “I am a professional” in the framework of three stages: planning/design, self-assessment/reflection, delayed group reflection. The sample included 261 students from universities in Moscow and other Russian regions, and 78 independent experts among acting school teachers. The methods of questioning (oral and written), content analysis, case studies, focus groups, video analysis, observation were used. As a result, the following features of students' reflection were revealed, such as: the contradictory nature of goal-setting and the determination of the necessary conditions and means when planning a lesson; the tendency to overestimate their professional strengths and not notice insufficiently formed competencies; the tendency to give exaggerated importance to the technical aspects; misunderstanding of the professional pedagogical language against the background of an intuitively adequate understanding of many pedagogical and psychological phenomena, etc. From a practical point of view, the results obtained make it possible to identify the area of professional deficiencies of pre-service teachers and set the focus for a closer examination and more thorough extensive study of evaluative, critical and other complex thinking skills, which provide a thorough professional reflection. In this regard, reflective-analytical and reflective-design work formats become significant both in the educational process and in the practical training of pre-service teachers.

**Keywords:** pedagogical reflection, pre-service teachers, Olympiad “I am a professional”, universal competencies, professional deficits, lesson design, critical thinking, creativity

*Cite as:* Belolutsкая, A.K. Krishtofik, I.S., Mkrtchyan, V.A. (2022). Features of Professional Activity Reflection of the Olympiad "I Am a Professional" Participants. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 98-119, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119 (In Russ., abstract in Eng.).

### *Введение*

В последние годы в вузах нашей страны интенсивно развивается такое явление, как профессиональные конкурсы, олимпиады и чемпионаты, участвуя в которых студенты получают возможность не только состязаться в уровне профессиональной подготовки, проверить свои силы, продемонстрировать способности и достижения, но и получить опыт профессиональных проб, общения, осмысления ошибок и побед. В Московском городском педагогическом университете существует многолетний опыт проведения таких ежегодных всероссийских профессиональных конкурсов для будущих учителей, как вузовский чемпионат Worldskills, студенческая олимпиада «Я – профессионал» и др. Самым массовым из них является олимпиада «Я – профессионал», в которой принимают участие студенты из различных педагогических вузов нашей страны. В качестве независимых экспертов, осуществляющих оценивание на практическом этапе олимпиады, выступают опытные учителя, работающие в школе. Анализ результатов олимпиады позволяет не только определить среднестатистический уровень сформированности профессиональных компетенций, но и выявить сильные и слабые стороны в подготовке будущих учителей.

В 2021 г. олимпиада прошла в онлайн-формате, включая традиционное задание полуфинала – проведение модельного учебного занятия. Авторы статьи, являясь разработчиками технологии и процедуры проведения олимпиады «Я – профессионал» и непосредственно участвуя в её организации и проведении, обратили внимание на то, что, во-первых, многие участники олимпиады при планировании учебного занятия (что фиксируется на этапе подачи заявки на участие) не обращают внимания на рас-

согласованность основных элементов своего модельного занятия, таких как запланированные результаты с технологией обучения, организационные формы с дидактическими средствами и т.п. Во-вторых, при проведении занятия будущие учителя отдают предпочтение фронтальной форме с вертикальным взаимодействием «учитель – группа учеников», практически не применяя такие интерактивные формы организации процесса обучения, как дискуссия, игра, исследование. В-третьих, часто они не могут перестроить ход занятия в ответ на изменение ситуации, например, в связи с неожиданным вопросом обучающихся, либо когда ученики не могут ответить на вопрос учителя и занятие «заходит в тупик».

С нашей точки зрения, подобные ситуации говорят о том, что, профессиональная подготовка к такой сложной деятельности, каковой является работа учителя, требует особого рефлексивного подхода [1]. В этом утверждении мы опираемся в том числе на позицию В.Д. Шадрикова и С.С. Кургияна, которые в своём исследовании рефлексии деятельности, направленном на разработку её диагностики через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности, отмечают, что рефлексия присутствует в формировании всех компонентов функциональной системы деятельности, включая её цели, внутренние и внешние средства и условия, процессы принятия решения, план и ход реализации действий, промежуточные и итоговые результаты, позволяя представить данный процесс как системогенез деятельности [2]. Это означает, что профессиональная подготовка будущих учителей, чья деятельность будет связана с планированием учебных занятий, осуществлением педагогических действий по плану, принятием решений в нестандартных си-

туациях, анализом и оценкой полученных результатов и т.п., нуждается в применении способов, направленных на развитие профессиональной рефлексии.

Согласно современным исследованиям проблем развития профессиональной деятельности, эффективность выполнения субъектом своей деятельности выражается в развитости его рефлексии по отношению к отдельным конструктам этой деятельности [3]. Изменения в деятельности приводят к развитию рефлексии, а развитие рефлексии ведёт к совершенствованию деятельности. С точки зрения Н.Г. Алексеева, предметом рефлексии является деятельность субъекта, а основной функцией – возвращение к ситуации затруднения в деятельности [4]. В этом контексте Г.П. Щедровицкий выделяет три функции рефлексии: исследование, критику и перепроектирование (перенормирование). *Исследование* – реконструкция ситуации затруднения, построение представления о том, что произошло. *Критика* – выявление причины затруднения и её развёртывания во времени. *Перепроектирование* – трансформация способа действия так, чтобы новое действие произошло без затруднений [5].

Влияние педагогической рефлексии на качество профессиональной деятельности педагога изучается как актуальная проблема в ряде отечественных и зарубежных исследований. И.Ю. Шустова, исследуя значение рефлексии в профессиональной деятельности педагога, под педагогической рефлексией понимает сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как её субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки эффективности деятельности для развития личности ученика [6; 7]. Так понимаемую рефлексией отечественные психологи и педагоги исследуют как инструмент регулирования взаимодействия ребёнка и взрослого, творящего зону ближайшего развития в

учебном процессе [8], фактор эффективности формирования социального интеллекта учащихся [9], личностно-рефлексивный аспект формирования решения творческих задач [10].

В педагогике и психологии высшей школы организованную рефлекссию студентов изучают как педагогический феномен, связанный с их личностным ростом и развитием профессиональных компетенций, как необходимое условие профессиональной подготовки будущих учителей. Так, педагогическая рефлексия в концепции Б.З. Вульфо-ва – это основа формирования методологической культуры учителя. Автор определяет профессиональную рефлекссию будущего педагога как соотнесение себя, возможностей своего Я с тем, чего требует избранная профессия, в том числе с существующими о ней представлениями [11], но не показывает деятельностный механизм переноса такой экзистенциальной самооценки непосредственно в процесс профессиональной подготовки учителя.

Многие исследователи рассматривают рефлексивную компетентность как необходимое условие подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности. Например, Ю.В. Кушеверская определяет компонентный состав рефлексивной компетентности: когнитивный (знания о рефлексии), операциональный (рефлексивные умения и навыки), личностный компоненты (рефлексивность как значимое личностное качество) [12]. Исследователь подробно описывает, каким должно быть содержание каждого компонента, но не определяет пути и способы их выявления, оценки и развития в профессиональной подготовке учителя.

Ряд авторов рассматривают рефлексию в инструментальном ключе в качестве средства решения учителем конкретной профессиональной задачи, которым необходимо вооружить студента. Так, М.В. Погодаева и Т.Ф. Ушева, раскрывая роль рефлексии в профессиональном становлении педагога,

описывают опыт применения рефлексивно-го подхода в организации образовательного процесса, который направлен на формирование рефлексии как компонента культуры безопасности учителя. Критерием качества профессиональной подготовки будущего педагога при этом становится сформированность у него рефлексии, с помощью которой он сможет внедрять в педагогическую практику идеи безопасной жизни в окружающем мире. В качестве наиболее эффективного средства формирования рефлексивных умений студентов предлагается формирующее оценивание их учебных достижений, понимаемое как диагностическое использование оценивания с целью обеспечения обратной связи между преподавателем и студентом [13]. При этом авторы не выходят за рамки процесса обучения и не рассматривают такой возможности, например, в рамках педагогической практики.

Учитывая особенности современной образовательной ситуации, связанной прежде всего с изменением роли учителя в учебном процессе, персонализацией и индивидуализацией учебной деятельности обучающихся, изменением содержания образования, его цифровизацией, сменой организационных форм обучения (онлайн- и гибридные форматы и т.п.), современная педагогика и психология высшей школы, в частности исследования в области профессиональной подготовки будущих учителей, нацелены на поиск современных эффективных методов формирования и развития рефлексии в структуре профессиональной компетентности будущих педагогов.

В этом контексте зарубежные исследования фокусируются на таких идеях, как содержательная проработка программ профессионального развития, ядром которых является рефлексия и механизмы её целенаправленного развития в деятельности педагога [14], дискуссионные форматы организации рефлексии на этапе подготовки и планирования предстоящей деятельности с акцентом на профессиональной идентич-

ности в дискурсе учителей, ориентированном в будущее [15], рефлексия как базовый процесс в педагогическом образовании [16]. Можно встретить достаточно много исследований, предметом которых является процесс осознания своей профессиональной идентичности и способы саморазвития будущих учителей на этапе первичной профессиональной социализации в университете [17]. Предметом исследований также является организация рефлексии как инструмента оценки результативности профессиональной деятельности в свете профессионального развития педагогов, включая этап профессиональной подготовки [18; 19]. Ряд исследований посвящены применению новых способов и средств рефлексии, направленной на повышение самооэффективности учителя и ученика [20; 21].

Отечественные исследования в области формирования и становления рефлексии будущих педагогов фокусируются на двух аспектах: первый связан с моделированием процесса обучения, в котором присутствует специально организованная рефлексия студентов; второй нацелен на поиск дидактических средств, развивающих рефлексивную составляющую профессиональной компетентности будущих педагогов. Примером моделирования может служить ряд исследований, где эффективным способом решения проблемы развития рефлексивных компетенций студентов является применение рефлексивно-деятельностных моделей и технологий обучения, включающих учебные спецкурсы и спецпрактикумы по психологии рефлексии, базирующиеся на тренингах по развитию профессионального самопознания и самосознания [22–25]. Но исследовательский фокус при этом, как правило, наводится на самоанализ личностных проблем специалиста, становление его профессиональной идентичности, признаки рефлексии личности в контексте её профессионального саморазвития, а механика учебного процесса как предмет рефлексии педагога остаётся на периферии исследования. При-



мером инструментального исследования может служить разработка В.В. Марики и Е.Е. Михайловой, которые различают три типа рефлексии: личностную, межличностную и предметно-функциональную. Они выделяют в деятельности особый рефлексивный этап, как правило, следующий за выполнением основной предметной деятельности. В качестве средства формирования и становления рефлексии предлагается заполнение таблиц с рефлексивными вопросами, написание эссе, создание портфолио [26]. Несомненный плюс данных инструментов формирования рефлексии состоит в том, что студент должен оформлять свои мысли в письменном виде, очевидный минус – в том, что процедура рефлексии осуществляется постфактум, за пределами деятельности, при этом теряется деятельностная энергетика ситуации, её смыслонаполненность и, как следствие – глубина осознания.

Сделать предметом рефлексии ситуацию профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих педагогов возможно только в рамках прохождения студентами активной педагогической практики. Очевидно также, что этого опыта недостаточно для развития профессиональной рефлексии, а значит, в процессе обучения необходимо проводить систематическую работу в этом направлении. Более того, очень важно сделать предметом рефлексии не только затруднительные ситуации в деятельности, но и, по возможности, всю систему педагогических действий, осуществляемых студентом в различных ситуациях практических проб, в том числе с применением имитационного моделирования, мыслительного экспериментирования с дидактическими средствами и другими инструментами профессиональной педагогической деятельности. В этой связи для нашего исследования мы решили организовать работу по выявлению и развитию профессиональной рефлексии в полном цикле подготовки и участия студентов в олимпиаде «Я – профессионал».

Для нашего исследования важно понимание того, что рефлексия может по-разному осуществляться в различных ситуациях деятельности, развёртывающейся во времени, и здесь применима типология А.В. Карпова, который различает три типа рефлексии в зависимости от функции, которую она выполняет во времени: проспективная, ситуативная, ретроспективная [27]. *Проспективная* рефлексия обращена в будущее, осуществляется в процессе планирования, проектирования, конструирования деятельности; для неё в большей степени характерна исследовательская функция. *Ситуативная* рефлексия осуществляется непосредственно в момент выполнения деятельности, может артикулироваться в момент её завершения; в ней не присутствует функция исследования, анализа действий в ситуации, а также функция критики действий (например, не обеспечивающих достижение запланированного результата). *Ретроспективная* рефлексия обращена к прошлому опыту деятельности, связана с оценкой её результатов, поиском причин успехов и неудач.

Мы строили свою работу на основе методологических представлений о рефлексии как механизме остановки в деятельности и возвращения к ситуации затруднения, где предметом рефлексии является деятельность самого субъекта. Наш исследовательский подход, нацеленный на выявление особенностей профессиональной рефлексии студентов на разных этапах участия в олимпиаде, учитывал также процесс развёртывания различных типов рефлексии во времени как бы параллельно деятельности. При этом предметом рефлексии студентов являлись их профессиональные педагогические действия, которые рассматривались через призму универсальных компетенций. Основные вопросы, на которые требовалось дать ответ в результате исследования: каковы особенности профессиональной рефлексии студентов? Каковы возможные способы организации деятельностной рефлексии в целостном

цикле участия студентов в олимпиаде «Я – профессионал»?

### Цель и задачи исследования

Основная цель исследования состояла в выявлении особенностей профессиональной рефлексии студентов – будущих учителей в ходе выполнения ими олимпиадного задания по подготовке и проведению дистанционного учебного занятия. В занятии принимали участие волонтеры, выполнявшие роль обучающихся.

Для достижения поставленной цели было необходимо выявить особенности рефлексивных представлений участников олимпиады на следующих этапах:

- планирование/ конструирование студентом учебного занятия (перспективная рефлексия);
- самооценка студента сразу после завершения занятия (ситуативная рефлексия);
- групповая рефлексия на специально организованных семинарах (ретроспективная рефлексия).

### Материалы и методы

Исследование проводилось с февраля по июнь 2021 г. в период студенческой олимпиады «Я – профессионал» и в течение нескольких последующих недель. Олимпиада проходила на базе Московского городского педагогического университета. Выборка включала 261 обучающегося из педагогических университетов г. Москвы и других российских регионов (Санкт-Петербурга и Ленинградской области, Нижнего Новгорода, Ярославля, Пскова, Саранска, Казани, Набережных Челнов, Красноярска, Омска, Новосибирска). Среди участников было 78 студентов МГПУ, что составило 30% от общего числа участников.

Методологическую базу нашего исследования составила идея о трёх функциях рефлексии (исследование, критика и перепроектирование) [5], и типология рефлексии А.В. Карпова (перспективная, ситуативная, ретроспективная) [27].

В качестве предмета специально организованной рефлексии участников олимпиады были определены их профессиональные действия, в основе которых лежат три универсальные компетенции [28]:

- компетентность познания (мышления): использование навыков мышления для решения профессиональной задачи, связанной с передачей учебного материала;
- компетентность взаимодействия с другими людьми: использование навыков коммуникации для решения профессиональной задачи, связанной с организацией коммуникативного взаимодействия школьников на занятии;
- компетентность взаимодействия с собой: использование навыков саморегуляции, самоорганизации (и других self-skills) для управления собой в процессе организации и проведения занятия.

В исследовании применялись такие методы, как анкетирование (устное и письменное), контент-анализ, кейс-стади, фокус-группы, анализ видеоматериалов, наблюдение.

На *первом этапе* осуществлялось исследование особенностей перспективной рефлексии участников олимпиады. Задача состояла в выявлении особенностей рефлексивных представлений студентов на этапе планирования/конструирования учебного занятия. Для её решения использовались анкета, которую студенты заполняли в рамках подачи заявки на участие в олимпиаде. Среди вопросов анкеты были следующие: название занятия (тема); цели занятия; задачи занятия; предполагаемый возраст обучающихся (класс); формы работы; вид занятия: предметное/ межпредметное/ метапредметное (*выбор из списка*); формат занятия: деловая игра/ ролевая игра/ дискуссия/ тренинг/ мозговой штурм/ мастер-класс/ исследование (*выбор из списка*); компетенции обучающихся, на развитие которых направлено занятие: критическое мышление/ креативность/ коммуникация/ кооперация (*выбор из списка*); результаты (чему должны научиться обучающиеся в результате занятия?).

С точки зрения работы с рефлексивными представлениями особенный интерес представляли следующие пункты: компетенции обучающихся, на развитие которых направлено занятие; цели, задачи; планируемые результаты. Эти пункты позволяют: а) судить о качестве целеполагания конкурсанта (зафиксировать субъективное представление о характеристиках ожидаемого результата); б) обнаружить логичность/противоречивость профессиональных представлений конкурсанта о том, как эти компоненты должны быть связаны между собой.

*Второй этап* – исследование особенностей ситуативной рефлексии участников олимпиады. Задачи: а) выявить рефлексивные представления участников олимпиады, основанные на самооценке сильных и слабых сторон, проявленных в ходе проведения занятия; б) сравнить рефлексивные представления студентов с рефлексивными замечаниями независимых экспертов (опрос экспертов). На этом этапе применялись такие инструменты, как рефлексивный лист участника, опрос экспертов, анализ видеозаписей модельных занятий.

Содержание вопросов было нацелено на выявление представлений студентов о продемонстрированных ими сильных сторонах и обнаружившихся профессиональных дефицитах в трёх универсальных компетенциях: работа с содержанием; работа и взаимодействие с людьми; самоорганизация (работа с собой).

Рефлексивные вопросы позволили решить несколько задач: а) зафиксировать представление участников о своих преимуществах и дефицитах; б) проявить, какие именно профессиональные действия находятся в фокусе их внимания, а какие кажутся им неважными; в) проанализировать, насколько те профессиональные характеристики (сильные или слабые), которые находятся в фокусе внимания участников, действительно являются определяющими для достижения запланированных образовательных результатов занятия.

Опрос экспертов был предназначен для выявления возможных разрывов между субъективными представлениями участников и объективными качественными характеристиками проделанной работы. Члены жюри – педагоги московских школ – давали оценку работы по определённым критериям и отвечали в свободной форме на вопросы, аналогичные тем, что задавались участникам в рефлексивном листе, что позволило использовать их в качестве вспомогательного «зеркала» при обнаружении рефлексивных разрывов.

*Третий этап* – исследование особенностей ретроспективной рефлексии участников олимпиады. Задача – выявить особенности рефлексивных представлений участников олимпиады на этапе совместного анализа модельных учебных занятий (олимпиадного задания). Для её решения применялись: метод *кейс-стади в форме* просмотра видеозаписей модельных занятий с последующим критическим анализом причин затруднений при их подготовке и проведении участниками олимпиады; *фокус-группы для* совместного сценирования учебного занятия, конструирования эффективных способов его проведения с учётом выявленных на предыдущем этапе лагун. Оба метода применялись в рамках двух рефлексивных семинаров.

## Результаты

*Результаты 1-го этапа (исследование особенностей проспективной рефлексии).* По результатам анализа анкеты-заявки было выявлено, как распределились студенты в выборе различных видов и форматов занятия, а также ключевых компетенций, на формирование которых нацелено их демонстрационное учебное занятие. Так, анализ показал следующее процентное соотношение намерений участников относительно вида занятия: *предметное* занятие планировали провести 60% студентов-участников олимпиады, *метапредметное* – 25%, *межпредметное* – 15%.



Таблица 1

## Формы работы на занятии, запланированные конкурсантами

Table 1

## Forms of educational work planned by the participants

Формы работы	Частота (%)	Формы работы	Частота (%)	Формы работы	Частота (%)
Фронтальная	60,5	Беседа, обсуждение	16,1	Рефлексия	1,1
Индивидуальная	57,9	Коллективная	9,2	Квиз	0,8
Групповая	57,1	Дискуссия, диалог	8,8	Коммуникативная	0,8
Парная	19,2	Исследование	1,1	Взаимообучение	0,4

Процентное соотношение намерений участников относительно формата занятия следующее: деловая игра – 10,7%, ролевая игра – 12,3%, дискуссия – 13,8%, тренинг – 15,3%, мозговой штурм – 11,1%, мастер-класс – 16,1%, исследование – 20,7%.

Процентное соотношение намерений участников относительно планируемых компетенций обучающихся, на развитие которых направлено занятие, таково: развитие *критического мышления* учеников выбрали 48% участников олимпиады, *креативность* – 14%, *коммуникативные компетенции* – 31%, *навыки кооперации* – 7%.

Сопоставление полученных данных показывает, что большинство студентов выражают намерение провести предметное исследование или мастер-класс, посвящённый формированию критического мышления или развитию коммуникации. Обратим внимание на несколько важных аспектов: а) исследование/мастер-класс, развивающие критическое мышление или коммуникацию, на наш взгляд, должны быть отнесены к метапредметному виду занятия; б) очень мало участников анонсирует межпредметные занятия, хотя в конкурсном формате это могла бы быть эффективная стратегия; в) критическому мышлению больше соответствуют форматы дискуссии или мозгового штурма, а коммуникации – дискуссия или деловая/ролевая игра. Однако эти форматы выбирает небольшая часть участников.

Данные о том, какие формы работы на занятии намерены использовать конкурсанты, приведены в *таблице 1*.

Из таблицы видно, что преобладают *формы организации взаимодействия с учениками*. Так, доминирует намерение использовать фронтальную работу, которая скорее характерна для репродуктивного обучения; групповую и индивидуальную формы работы также планируют использовать довольно много (больше половины) участники. На *формы работы с содержанием материала*, эффективные для развития критического мышления и коммуникации, такие как беседа, обсуждение, дискуссия, диалог, организация рефлексии, указывает совсем небольшая часть участников олимпиады.

Анализ ответов на вопрос о запланированных результатах занятий показывает, что в них преобладают формулировки результатов узкопредметного характера, например: «осознанно строить высказывание, используя фразеологизмы»; «определять стилистическую роль фразеологизмов»; «грамматический навык образовывать женский род прилагательных», «умение грамотно использовать лексику по теме “внешность/черты характера”, строя высказывание на уровне сверхфразового единства»; «научиться выделять ключевой вид экосистемы по его характерным признакам»; «получить знания об одном из видов бобров – речном бобре»; «раскрыть ход основных событий февральской революции 1917 года» и т.д.

*Результаты 2-го этапа (исследование особенностей ситуативной рефлексии).* Анализ рефлексивных листов участников позволил выявить представления студентов о своих профессиональных преимуществах

Таблица 2

Мнение студентов о своих профессиональных преимуществах и дефицитах в структурировании и подаче учебного материала

Table 2

Students' opinion about their professional advantages and deficiencies in the presentation and structuring of educational content

Ранг	Сильные стороны	Частота (%)	Дефициты	Частота (%)
1	Этапность и логичность занятия, последовательность изложения учебного материала	33	Тайм-менеджмент, управление временем на занятии	10
2	Простая и понятная подача учебного материала	21	Слабая подача учебного материала	9
3	Правильный подбор учебного материала	17	Недостаток времени	8
4	Умение заинтересовать, мотивировать, вовлечь учеников	15	Неправильный подбор учебного материал	8
5	Презентация (информативная, яркая), использование инфографики	15	Быстрый темп речи (педагогическая техника)	7
6	Владение компьютерными интерактивными технологиями, использование различных цифровых платформ и инструментов	9	Планирование учебного занятия	7
7	Планирование учебного занятия	9	Нет	6

и дефицитах, проявленных при проведении модельного учебного занятия.

Первые два вопроса рефлексивного листа касались сильных и слабых сторон в работе с содержанием учебного материала (универсальная компетенция познания): 1) *Какие свои сильные стороны в области подачи и структурирования материала Вам удалось продемонстрировать в ходе занятия?* 2) *Какие Ваши профессиональные дефициты в области подачи и структурирования материала могли отметить эксперты в ходе занятия?*

Полученные ответы были проанализированы методом контент-анализа, сгруппированы по выявленным категориям и проанжированы. Полученные результаты (два ранжированных ряда категорий) были сопоставлены между собой. В таблице 2 показаны только первые семь позиций из ранжированного ряда категорий, наиболее часто встречающиеся в ответах студентов.

Из таблицы видно, что, указывая на свои сильные и слабые профессиональные стороны, студенты в обоих случаях придают большое значение умениям спланировать логичное занятие с последовательным из-

ложением учебного материала, правильно подобрать необходимый материал к занятию, доступно и понятно его донести. Среди дефицитов на первое место студенты поставили тайм-менеджмент. В то же время эксперты, отмечая недостатки, выявленные ими в работе студентов, прежде всего обращают внимание на отсутствие практикоориентированности и «жизненности» учебных задач, отмечая недостаточно сформированные у студентов умения анализировать содержание учебного материала в сопоставлении с задачами, которые ставятся на занятии, и планируемыми образовательными результатами учеников.

Следующая пара вопросов касалась компетенций, связанных с организацией взаимодействия всех участников учебного занятия (универсальная компетенция «взаимодействие с людьми»): 3) *Какие свои сильные стороны в области организации взаимодействия участников Вам удалось продемонстрировать в ходе занятия?* 4) *Какие Ваши профессиональные дефициты в области организации взаимодействия участников могли отметить эксперты в ходе занятия?* Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Мнение студентов о своих сильных сторонах и профессиональных дефицитах в организации взаимодействия на занятии

Table 3

Students' opinion about their professional advantages and deficiencies in the classroom interactions organization

Сильные стороны	Частота %	Дефициты	Частота %
Вовлечение обучающихся в образовательный процесс	26	Недостаточное взаимодействие учеников друг с другом	19
Организация групповой и парной форм работы	16	Недостаточность групповой работы	17
Организация взаимодействия учеников	15	Недостаточное вовлечение всех учеников	9
Поддержание позитивной и продуктивной атмосферы	15	Дефициты, связанные с недостатком времени	8
Дискуссия с учениками	14	Нет дефицитов	8
Организации эффективной дискуссии между учениками	9	Недостаточное взаимодействие со всеми учениками	8
Обратная связь	8	Технические сложности	7
Внимание к каждому ученику, мотивирование	8	Неспособность организовать дискуссию	5

Студенты отметили и в качестве своих сильных, и в качестве слабых сторон организацию групповой и парной форм работы, вовлечение всех учеников в учебный процесс, организацию их взаимодействия друг с другом. И вновь в качестве значимого дефицита студенты отмечают недостаток времени (неумение распределять его оптимально). Эксперты со своей стороны отмечают в первую очередь преобладание фронтальной работы, в этом их мнение совпадает с мнением студентов, а также слабое владение технологиями обратной связи и оценивания, в то время как студенты обратную связь отмечают как сильную сторону (8%), а в качестве дефицита данную компетенцию не рассматривают. Тем не менее организация взаимодействия в учебном процессе во многом зависит именно от умения обеспечить обратную связь и организовать оценочные процедуры, включая самооценку и взаимооценку учеников.

Третья пара вопросов относилась к компетенции самоорганизации студентов – будущих учителей (универсальная компетенция «работа с собой»): 5) *Какие свои сильные стороны в области управления собой*

*и своим поведением Вам удалось продемонстрировать в ходе занятия? 6) Какие Ваши профессиональные дефициты в области управления собой и своим поведением могли отметить эксперты в ходе занятия?* Сопоставление полученных результатов представлено в таблице 4.

Из таблицы видно, что студенты, рефлексирова относительно своей компетенции самоорганизации, на первые позиции ставят *волнение/самообладание, неуверенность/уверенность, эмоциональную экспрессивность/неумение адекватно выражать эмоции*. Среди своих профессиональных дефицитов на втором месте они вновь отмечают *нехватку времени* и неправильно выбранный *темп работы*.

Подчеркнём, что в целом ответы студентов на вопросы о своих преимуществах и дефицитах, показывают скорее не объективную картину сильных и слабых сторон проведённых занятий, а то, что находится в фокусе внимания участников: на что они обращают внимание, о чём волнуются, что пытаются проконтролировать, чтобы получить, с их точки зрения, результат хорошего качества.

Таблица 4

Мнение студентов о своих сильных сторонах и дефицитах в области управления собой и своим поведением

Table 4

Students' opinion about their professional advantages and deficiencies in the self-management and behavior

Сильные стороны	Частота %	Дефициты	Частота %
Умение расположить к себе учеников, позитивный настрой	26	Волнение	26%
Спокойствие, самообладание, сдержанность	26	Темп работы, нехватка времени	13%
Гибкость, умение быстро реагировать на ситуацию	21	Чрезмерная эмоциональность, либо недостаток эмоций	12%
Стрессоустойчивость	15	Нет	9%
Взаимодействие с обучающимися	11	Речь и жесты	9%
Эмоциональная экспрессивность	9	Неуверенность, скованность	7%
Уверенность в себе	9	Технические сбои дистанционного формата	4%

Ответы участники писали в свободной форме, поэтому для обработки был применён контент-анализ. Из общего массива ответов были выбраны два вида характеристики: те, которые скорее маркируют «солирующую» монологичную модель работы учителя, и те, которые говорят о диалогичной, дискуссионной модели. Затем подсчитывалось процентное соотношение той и другой категории ответов участников. За 100% в данном случае было принято общее количество полученных реплик от 261 респондента. Характеристики, которые нельзя однозначно отнести к той или другой модели работы учителя (например, владение компьютерными технологиями, разнообразие приёмов и методов, планирование), на данном этапе анализа не учитывались. В отдельную категорию были вынесены характеристики эмоционального состояния участника и группы.

В общем массиве реплик студентов маркиры «солирующей» модели и «диалогичной» встречаются с сопоставимой частотой, с небольшим перевесом в сторону диалогичной. С нашей точки зрения, это позитивный момент, поскольку такие параметры занятия, как разнообразие форм и методов, а также групповые формы проведения занятия, под-

разумевающие коммуникацию участников друг с другом, находятся в фокусе внимания студентов. Особенно стоит обратить внимание на блок дефицитов. Большое число участников пишет, что их занятию не хватало взаимодействия участников друг с другом, групповой работы, вовлечённости каждого. С точки зрения рефлексивных представлений это хороший признак: студенты осознают разрыв, а его осознание есть первый и очень важный шаг к исправлению ситуации. Здесь необходимо отметить, что эти представления участников о своих занятиях подтверждаются и экспертными наблюдениями.

Сравнение рефлексивных представлений студентов с результатами опроса экспертов показало, что последние, в отличие от участников олимпиады, обращают внимание, во-первых, на доминирование в модельных занятиях вопросов и заданий на воспроизведение учебного материала и, во-вторых, на то, что коммуникация в подавляющем большинстве случаев реализуется по линии «педагог – группа» (вертикальное взаимодействие), а не «ученик – ученик» (горизонтальное взаимодействие). Типичные реплики экспертов (на материале анализа экспертных листов): не используется взаимодействие между учащимися; недостаточно выстроена групповая

работа; преобладает фронтальная работа; не использован потенциал парной работы обучающихся; отсутствует рефлексия учащихся после работы в парах; директивное ведение урока; учитель взаимодействует только с теми, кто проявил интерес к представленной теме.

Обращает также на себя внимание следующий факт: среди общего количества реплик студентов крайне редко используются термины, маркирующие работу с мышлением: дискуссия (9%); внимание к вопросам (1%), проблемное задание (1%).

**Результаты 3-го этапа (исследование особенностей ретроспективной рефлексии).** Совместный анализ видеозаписей был реализован в рамках двух рефлексивных семинаров со студентами МГПУ (10 человек), принимавшими участие в олимпиаде «Я – профессионал». Первый семинар проходил очно и был посвящён проблематике формирования критического мышления, а второй – в дистанционном формате – касался вопросов развития креативности. Работу на каждом из двух семинаров можно условно разделить на две части: рефлексивно-аналитическую и рефлексивно-проектировочную.

Задача *рефлексивно-аналитической* части состояла в обнаружении вместе с участниками разрывов, характерных для профессиональных рефлексивных представлений полуфиналистов. Для её решения использовались два инструмента: а) проблемно-ориентированный доклад ведущего, содержащий данные, указывающие на противоречивость профессиональных представлений участников о формируемых ключевых компетенциях и выбранных для их формирования средствах; б) совместный просмотр фрагментов видео модельных занятий с вопросами и комментариями ведущего семинара. Модельные занятия для анализа выбирались по двум совокупным критериям: 1) автор в анкете выразил намерение провести занятие на формирование *критического мышления* или *креативности*; 2) получил оценку выше 60 баллов (то есть выше среднего).

В этой выборке комбинация открытых и закрытых заданий встречается у 38% участников, а случаи горизонтального взаимодействия участников – у 28%. Логично предположить, что в выборке занятий, получивших баллы ниже среднего, этот процент будет ещё ниже.

Отметим, что особенное внимание участников семинаров привлекалось к таким аспектам, как тип поставленной задачи (репродуктивный/ проблемный), организация групповой работы учеников (наличие горизонтального взаимодействия, дискуссионность), работа с репликами/ вопросами учеников.

Следующим шагом было проведение фокус-группы на тему корректности понимания участниками сути разбираемого феномена. Участникам предлагалась анкета «Фиксация особенностей имеющихся рефлексивных представлений о сути формируемых компетенций», состоящая из двух частей. На первом семинаре рассматривалось критическое мышление, на втором – креативность.

В целом ответы участников показывают, что феномены критического и творческого мышления понимаются участниками вполне адекватно.

Следует заметить, что феномен критического мышления до начала серии рефлексивных семинаров понимался участниками корректно, но это понимание не находило отражения в демонстрационных занятиях. Из 21 занятия, рассмотренного в рамках настоящего проекта, только одно можно назвать действительно способствующим развитию критического мышления.

Исходя из этого, на первом семинаре ведущие ставили себе задачу с помощью анализа фрагментов видеозанятий прояснить для участников связку между такими компонентами урока, как тип поставленной задачи и способ организации групповой работы с учётом его развивающего потенциала для формирования критического мышления.

На втором семинаре, посвящённом креативному мышлению, проводилась анало-



гичная работа. Сначала требовалась операционализация феномена (это было сделано с помощью деловой игры «Портфолио для кандидата»), а далее была организована работа по рефлексированию связей между компонентами занятия и их развивающим потенциалом в плане формирования креативного мышления. Важно было организовать семинары таким образом, чтобы участники могли «снять способ», необходимый им для дальнейшей профессиональной работы с такими конструктами, как критическое и креативное мышление.

Итогом рефлексивно-аналитического этапа стало обнаружение разрывов между сутью феноменов критического/ креативного мышления (выбранных ключевых компетенций, на формирование которых нацелено модельное занятие) и тем методическим инструментарием, который был использован полуфиналистами.

На рефлексивно-проектировочном этапе семинаров студентам давалось задание на конструирование занятий, которые действительно направлены на формирование критического и креативного мышления. Требовалось трансформировать занятия, проанализированные на предыдущем этапе, сохранив основную идею автора и направленность занятия на формирование ключевой компетенции. В итоге сконструированные участниками занятия существенно отличались как от тех, которые были разобраны в рамках семинаров, так и от большинства просмотренных на предварительном этапе.

По окончании рефлексивных семинаров участникам была предложена анкета обратной связи об изменениях их рефлексивных представлений. Отметим, что все опрошенные подтвердили изменение своих представлений о том, как необходимо строить занятия, направленные на формирование критического и креативного мышления.

### **Обсуждение результатов**

Анализ полученных результатов высвечивает ряд характерных особенностей про-

фессиональной рефлексии, проявленных студентами – участниками олимпиады «Я – профессионал». На этапе планирования занятия, когда необходимо, выбирая те или иные дидактические элементы, корректно соотносить их между собой, учитывая их возможности и ограничения [29], обнаруживаются следующие дефициты профессиональной рефлексии будущих учителей: а) не сформировано представление о том, что ключевая компетенция, на формирование которой направлено занятие, является определяющим фактором для последующего выбора форматов, организационных форм, а также не может не влиять на формулировки планируемых образовательных результатов; б) многие термины, несущие большую смысловую нагрузку (критическое мышление, исследование, мастер-класс и др.), используются без понимания их дидактической сути, что создаёт ощущение необоснованности высказываний студентов о планируемом учебном занятии, выбор дидактических элементов которого осуществляется ими на уровне обыденного, а не профессионального сознания; в) представление о причинно-следственных связях между выбранными образовательными форматами/ технологиями и планируемыми образовательными результатами, особенно метапредметного характера, носят фрагментарный характер. Это означает, что у студентов при наличии определённых представлений о различных дидактических элементах недостаточно сформировано умение корректно соотносить и увязывать их в целостную непротиворечивую конструкцию при планировании учебного занятия, что в целом говорит о недостаточно развитой профессиональной рефлексии проспективного типа. Аналогичные результаты получены в исследованиях профессиональной рефлексии как механизма саморазвития будущего педагога [24], формирования дидактической компетентности студентов в вузе [30].

На этапе самооценки студентами своих сильных сторон и профессиональных дефи-

цитов выявлен довольно большой процент реплик, связанных с управлением временем: внимание участников направлено на то, чтобы «успеть дать весь материал и отработать все запланированные упражнения». При этом «гибкость и способность ориентироваться в меняющейся ситуации» отметили как дефицит всего 4% участников. С нашей точки зрения, это отражает актуальную картину профессиональных представлений работающих учителей, когда лейтмотив работы – успеть пройти программу. В плане особенностей рефлексивных представлений студентов можно фиксировать, что гибкость и способность к перекомпоновке занятия в зависимости от складывающейся на занятии ситуации являются реальным дефицитом (по экспертным наблюдениям), но это не фиксируется участниками (разрыв не отрафлексирован, что согласуется, в частности, с исследованием методической подготовки будущего учителя посредством погружения в профессиональную реальность [31].

Экспертные наблюдения при просмотре видеозаписей на этом этапе показывают, что: а) понятия *групповая работа*, *коллективная работа*, *работа в команде*, как правило, в представлениях студентов не дифференцированы. Критерии, которые позволили бы им отличить дискуссию от других видов коммуникации, сформированы фрагментарно, что вполне согласуется с результатами ряда исследований когнитивной составляющей профессиональной рефлексии [18]; б) вопрос обучающегося не является тем, на что обращается особенно пристальное внимание [32]. Отсутствует понимание того, что сложность и тип вопроса являются индикатором сформированности мышления, в частности, такого неотъемлемого компонента критического мышления, как проблематизация, на что также указывают авторы, исследующие технологии вопрошания в процессе подготовки будущих учителей [18; 33–35]; в) заданий, которые можно было бы назвать проблемными, в представленных модельных занятиях практически нет. То, что

упоминаний об этих терминах почти нет и в ответах студентов, говорит о том, что работа с дискуссией, проблемными вопросами и заданиями не находится в фокусе внимания студентов, что также согласуется с результатами исследований, направленных на анализ и оценку роли технологий проблемного обучения в формировании профессиональной рефлексии будущих учителей [12; 26; 36]. Экспертно зафиксировано, что средства организации содержательного взаимодействия на занятиях участников олимпиады, как правило, отсутствуют, но сами студенты про свои занятия в таком ключе не размышляют, что в целом указывает на недостаточно развитую профессиональную рефлекссию ситуативного типа [37].

На этапе групповой рефлексии студентов показано, что специально организованные рефлексивные семинары, включающие аналитическую и проектировочную часть, при условии использования видеозаписей для критического анализа работы конкурсанта и групповых заданий по перепроектированию проанализированных учебных занятий, могут служить эффективным средством развития профессиональной рефлексии перспективного типа. Этот вывод согласуется с результатами исследований, в фокусе которых находится применение метода анализа видеозаписей работы молодых учителей в классной комнате для совершенствования их рефлексивных умений [19–21].

Результаты исследования, полученные на каждом этапе организованного рефлексивного процесса, позволяют продолжить разработку и обоснование рефлексивно ориентированной модели сопровождения студентов – участников олимпиад, включающей: а) условия для развития рефлексивных умений студентов на основе совместного анализа, критики, перепроектирования профессиональных действий в рамках опыта участия в конкурсных мероприятиях, требующих мобилизации и максимально эффективно применения имеющихся знаний, умений и профессионально значимых качеств; б)

способы методической поддержки и привлечения профессионально мотивированных студентов к дальнейшему участию в мероприятиях, имеющих характер массовых конкурсов профессионального мастерства, стимулирующих студентов к профессиональному саморазвитию; в) механизм формирования сообщества студентов – участников олимпиад (профессиональных конкурсов) как прототип профессионального сообщества молодых педагогов.

Границы применимости результатов исследования обусловлены тем, что полученные данные справедливы только для участников олимпиады «Я – профессионал», для той части студентов, которую, как правило, отличают достаточно высокие академические результаты, определённая профессиональных интересов, высокий уровень мотивации достижений. Тем не менее проведённое исследование показало недостаточную сформированность профессиональной рефлексии и у этой группы студентов. Логично предположить, что не столь успешные в плане профессиональной подготовки студенты (с невысокими академическими результатами и т.д.) могут оказаться ещё менее профессионально рефлексивными, но это предположение требует проверки.

С практической точки зрения полученные результаты позволяют вычленив область профессиональных дефицитов будущих учителей и задать фокус более пристального внимания и тщательной проработки их оценочных, критических и других сложных мыслительных навыков, позволяющих осуществлять профессиональную рефлексию. В связи с этим становятся значимыми рефлексивно-аналитические и рефлексивно-проектировочные форматы работы в процессе обучения и практической подготовки будущих учителей.

### Заключение

Исследование особенностей рефлексии студентов – участников олимпиады «Я – профессионал» было организовано в идео-

логии action research и носило комплексный характер. Новизна исследования обусловлена, во-первых, тем, что оно строилось на основе методологических представлений о рефлексии как механизме остановки в деятельности и возвращения к ситуации затруднения, где предметом рефлексии является деятельность самого субъекта. Во-вторых, наш исследовательский подход учитывал процесс развёртывания различных типов рефлексии во времени как бы параллельно деятельности, что позволило выявить особенности профессиональной рефлексии студентов на разных этапах участия в олимпиаде. В-третьих, предметом рефлексии студентов являлись их профессиональные педагогические действия, рассматриваемые через призму универсальных компетенций.

Проведённое нами комплексное исследование позволило выявить особенности рефлексии участников олимпиады «Я – профессионал» при выполнении ими конкурсного задания на этапах: планирования (конструирования) учебного занятия; самооценки (рефлексии) сразу после завершения занятия; групповой рефлексии на специально организованных семинарах. К таким особенностям относятся:

- противоречивость целеполагания и определения необходимых условий и средств при планировании учебного занятия;
- склонность переоценивать свои сильные профессиональные стороны и не замечать недостаточно сформированные компетенции;
- склонность придавать преувеличенное значение технической стороне дела (владение компьютерными технологиями, цифровыми инструментами). При всей важности данного аспекта работы учителя, особенно для организации онлайн-занятия, эти навыки относятся к инструментальным компетенциям, в то время как вопросы рефлексии были направлены на анализ универсальных компетенций, лежащих в основе педагогической деятельности, и предполагали сфоку-

сированность сознания студентов на методических аспектах;

– установка на жёсткую логику проведения занятия, без попыток гибко переадресовывать ход занятия в ответ на изменение ситуации на занятии, и при этом готовность к совместному анализу и проектированию нового способа действий в условиях групповой рефлексии;

– недооценка способов работы с профессиональной терминологией, непонимание педагогического языка на фоне интуитивно адекватного понимания многих психолого-педагогических феноменов, что приводит к неготовности осознанно работать с этими явлениями при проектировании и организации учебного процесса.

Рефлексивные семинары на последнем этапе работы показали, что совместный анализ и проектирование, в частности, с применением видеометода могут обеспечить сдвиг в рефлексивных представлениях студентов и способствуют осознанному поиску и освоению ими эффективных дидактических средств и психолого-педагогических инструментов профессиональной деятельности.

Выводы, сделанные по результатам исследования, дают основание для постановки вопросов относительно способов формирования профессиональной рефлексии студентов как при подготовке к участию в аналогичных конкурсах, так и в процессе обучения в целом.

### Литература

1. Шустова И.Ю. Типология воспитания школьников с ориентацией на рефлексивный подход. М. : Сентябрь, 2016. 192 с.
2. Шадриков В.Д., Кургинян С.С. Исследование рефлексии деятельности и её диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 106–126. URL: <https://psyjournals.ru/exp/2015/n1/75588.shtml> (дата обращения 17.12.2021).
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М. : Ин-т психологии РАН, 2013. 464 с.
4. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85–103. URL: <http://rl-online.ru/articles/2-02/111.html> (дата обращения 17.12.2021).
5. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности // Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М. : Наследие ММК, 2015. С. 64–346.
6. Рефлексия в инновационной практике школы / Ред. И.Ю. Шустовой. М. : НОУ Центр «Педагогический поиск», 2015. 152 с.
7. Шустова И.Ю. Значение рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности педагога // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. Т. 28. № 1. С. 61–68. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25631298&> (дата обращения 17.12.2021).
8. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребёнка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Tsukerman.shtml> (дата обращения 17.12.2021).
9. Сергеева М.Г., Трубакова Д.И. Сформированность рефлексии педагога как фактор эффективности формирования социального интеллекта учащихся // Современный учёный. 2017. № 7. С. 62–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30774210> (дата обращения 17.12.2021).
10. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1983/832/832035.htm> (дата обращения 17.12.2021).
11. Вульф В.Б., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. М. : Магистр, 1995. 225 с.
12. Кушеверская Ю.В. Рефлексивная компетентность как необходимое условие подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. Т. 15. № 39. С. 310–315. URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/15\(39\)/kushever-skaya\\_15\\_39\\_310\\_315.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/15(39)/kushever-skaya_15_39_310_315.pdf) (дата обращения 17.12.2021).
13. Погодаева М.В., Ушева Т.Ф. Роль рефлексии в профессиональном становлении педагога // Казанский педагогический журнал. 2014. №

- 4 (105). С. 91–100. URL: <https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/4-2014.pdf> (дата обращения 17.12.2021).
14. Freese A.R. The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school // *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 2000. Vol. 15. No. 8. P. 895–909. DOI: 10.1016/S0742-051X(99)00029-3
15. Urzúa A., Vázquez C. Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse // *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 2008. Vol. 24. No. 7. P. 1935–1946. DOI:10.1016/j.tate.2008.04.008
16. Korkko M., Kyyro-Ammala O., Turunen T. Professional development through reflection in teacher education // *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 2016. Vol. 55. P. 198–206. DOI: 10.1016/j.tate.2016.01.014
17. McKay L. Supporting intentional reflection through collage to explore self-care in identity work during initial teacher education // *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 2019. Vol. 86. P. 1–11. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102920
18. Pebmer A.-K., Gröschner A., Seidel T. Fostering and scaffolding student engagement in productive classroom discourse: Teachers' practice changes and reflections in light of teacher professional development // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2015. Vol. 7. P. 12–27. DOI: 10.1016/j.lcsi.2015.05.001
19. Gibbons L., Lewis R.V.L., Nieman H., Resnick A.F. Conceptualizing the work of facilitating practice-embedded teacher learning // *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 2021. Vol. 101. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103304>
20. Gröschner A., Schindler A.-K., Holzberger D., Alles M., Seidel T. How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy // *International Journal of Educational Research*. 2018. Vol. 90. P. 223–233. DOI: 10.1016/j.ijer.2018.02.003
21. Richards J., Altschuler M., Sherin B.L., Sherin M.G., Leatherwood C.J. Complexities and opportunities in teachers' generation of videos from their own classrooms // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2021. Vol. 28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100490>
22. Свободина Ю.В., Христофорова Е.В. Формирование профессионально-личностной идентичности педагогов дополнительного образования // *Вестник практической психологии образования*. 2019. № 3 (3). С. 123–130. DOI:10.17759/bppe.2019160309
23. Дарвиш О.Б., Жунусова Е.К. Рефлексия как ключевая компетенция в развитии профессионального сознания и самосознания будущих педагогов-психологов // *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2016. Т. 28. № 3. С. 67–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27124005> (дата обращения 18.12.2021).
24. Эрнст Г.Г. Профессиональная рефлексия как механизм саморазвития будущего педагога. Концепт. 2015. № 12. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15413.htm> (дата обращения 18.12.2021).
25. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Профессиональная социализация в вузе как условие формирования конкурентоспособности выпускника // *Высшее образование в России*. 2017. № 4 (211). С. 104–110. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1015> (дата обращения 18.12.2021).
26. Мафиго В.В., Михайлова Е.Е. Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2013. № 6-1. С. 35–40. URL: <http://www.vestnik.unn.ru/ru/nomera?anum=6743> (дата обращения 18.12.2021).
27. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57. URL: <https://psystat.at.ua/publ/2-1-0-22> (дата обращения 18.12.2021).
28. Универсальные компетенции и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Ред. М.С. Добрякова, И.Д. Фрумлин. М.: ВШЭ, 2020. 472 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2177-9
29. Манакова А.М. Интеграция форм представления учебного материала в модели «перевёрнутое обучение» // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 5. С. 85–94. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-85-94>
30. Шукшина Т.И., Мовсесян Ж.А. Формирование дидактической компетентности студентов в процессе самостоятельной работы



- // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 83–87. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/viewFile/1169/1010> (дата обращения 18.12.2021).
31. Тумашева О.В. Методическая подготовка будущего учителя: погружение в профессиональную реальность // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 63–70. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1225/0> (дата обращения 18.12.2021).
  32. Сатунов М.Б., Полонников А.А. Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 144–157. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157>
  33. Карастелев В.Е., Данилова В.А., Елизарова Е.М. Исследование результатов сессий интерактивного вопрошания // Интерактивное образование. 2020. № 2. С. 74–77.
  34. Розин В.М. К построению теории вопрошания // Педагогика и просвещение. 2018. № 2. С. 78–89. DOI: 10.7256/2454-0676.2018.2.26172
  35. Данилова В.А., Елизарова Е.М., Карастелев В.Е. Вопрошание как метод современного наставничества // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2020. Т. 12. № 4. С. 16–26. DOI: 10.14529/ped200402
  36. Вишневский П.Н. Метод моделирования проблемных ситуаций // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 71–77. URL: [https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1226?locale=ru\\_RU](https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1226?locale=ru_RU) (дата обращения 18.12.2021).
  37. Похомчикова Е.О. Проектирование цикла учебных занятий по дисциплине с позиций деятельностно-компетентного подхода // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 115–126. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1350> (дата обращения 18.12.2021).

Статья поступила в редакцию 23.08.21

После доработки 03.11.21

Принята к публикации 17.12.21

## References

1. Shustova, I.Yu. (2016). *Tipologiya vospitaniya shkol'nikov s oriyentatsiyey na reflektivnyy podkhod* [Typology of Upbringing Schoolchildren with a Focus on a Reflective Approach]. Moscow: Sentyabr' Publ., 192 p. (In Russ.).
2. Shadrikov, V.D., Kurginyan, S.S. (2015). Investigation of an Activity Reflection and Its Diagnostics by Assessment of Constructs of Psychological Functional Activity System. *Eksperimental' naya psikhologiya = Experimental Psychology*. Vol. 8, no. 1, pp. 106–126. Available at: <https://psyjournals.ru/exp/2015/n1/75588.shtml> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Shadrikov, V.D. (2013). *Psikhologiya deyatel'nosti cheloveka* [Psychology of Human Being Activity]. Moscow: RAS Institute of Psychology Publ., 464 p. (In Russ.).
4. Alekseev, N.G. (2002). Designing and Reflexive Thinking. *Razvitie lichnosti = Personality Development*. No. 2, pp. 85–103. Available at: <http://ri-online.ru/articles/2-02/111.html> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Shchedrovitsky, G.P. (2015). *Refleksiya v deyatel'nosti* [Reflection in Activity]. In: Shchedrovitskiy, G.P. *Mysleniye. Ponimaniye. Refleksiya* [Thinking. Understanding. Reflection]. Moscow: Heritage of MMK, pp. 64–346. (In Russ.).
6. Shustova, I.Yu. (Ed.) (2015). *Refleksiya v innovatsionnoi praktike shkol'y* [Reflection in the Innovative School Practice]. Moscow: Pedagogicheskii poisk Publ., 152 p. (In Russ.).
7. Shustova, I.Yu. (2016). Significance of Reflection in Vocational Upbringing Activity of a Pedagogue. *Otechetstvennaya i zarubejnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. Vol. 28, no. 1, pp. 61–68. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25631298&> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Zuckerman, G.A. (2006). Child-Adult Interaction: The Creation of a Zone of Proximal Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. Vol. 2, no. 4, pp. 61–73. Available at: <https://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Tsukerman.shtml> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).

9. Sergeeva, M.G., Trubakova, D.I. (2017). Pedagogical Reflection as a Factor of the Effectiveness Student's Social Intelligence Formation. *Sovremennyyi uchenyi = Modern Scientist*. No. 7, pp. 62-64. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30774210> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Semenov, I.N., Stepanov, S.Yu. (1983). Reflection in the Organization of Creative Thinking and Personal Self-Development. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*. No. 2. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1983/832/832035.htm> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Vul'fov, B.Z., Khar'kin, V.N. (1995). *Pedagogika refleksii: Vzglyad na professional'nyuyu podgotovku uchitelya*. [The Pedagogy of Reflection: A Look at Teacher Professional Training]. Moscow : Magistr Publ., 225 p. (In Russ.).
12. Kusheverskaya, Yu.V. (2017). Reflexive Competence as a Necessary Condition for Preparing Students for Professional Pedagogical Activity. *Izvestiya RGPU im. A.I. Herzena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. Vol. 15, no. 39, pp. 310-315. Available at: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/15\(39\)/kusheverskaya\\_15\\_39\\_310\\_315.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/15(39)/kusheverskaya_15_39_310_315.pdf) (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Pogodaeva, M.V., Usheva, T.F. (2014). The Role of Reflection in the Professional Development of a Teacher. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. No. 4 (105), pp. 91-100. Available at: <https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/4-2014.pdf> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Freese, A.R. (2000). The Role of Reflection on Preservice Teachers' Development in the Context of a Professional Development School. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. Vol. 15, no. 8, pp. 895-909, doi: 10.1016/S0742-051X(99)00029-3
15. Urzúa, A., Vásquez, C. (2008). Reflection and Professional Identity in Teachers' Future-Oriented Discourse. *Teaching and Teacher Education*. No. 24, pp. 1935-1946, doi: 10.1016/j.tate.2008.04.008
16. Korkko, M., Kyro-Ammala, O., Turunen, T. (2016). Professional Development through Reflection in Teacher Education *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. No. 55, pp. 198-206, doi: 10.1016/j.tate.2016.01.014
17. McKay, L. (2019). Supporting Intentional Reflection through Collage to Explore Self-Care in Identity Work During Initial Teacher Education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. No. 86, pp. 1-11, doi: 10.1016/j.tate.2019.102920
18. Pehmer, A.-K., Gröschner, A., Seidel, T. (2015). Fostering and Scaffolding Student Engagement in Productive Classroom Discourse: Teachers' Practice Changes and Reflections in Light of Teacher Professional Development. *Learning, Culture and Social Interaction*. No. 7, pp. 12-27, doi: 10.1016/j.lcsi.2015.05.001
19. Gibbons, L., Lewis, R.V.L., Nieman, H., Resnick, A.F. (2021). Conceptualizing the Work of Facilitating Practice-Embedded Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. Vol. 101, doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103304>
20. Gröschner, A., Schindler, A.-K., Holzberger, D., Alles, M., Seidel, T. (2018). How Systematic Video Reflection in Teacher Professional Development Regarding Classroom Discourse Contributes to Teacher and Student Self-Efficacy. *International Journal of Educational Research*. No. 90, pp. 223-233, doi: 10.1016/j.ijer.2018.02.003
21. Richards, J., Altshuler, M., Sherin, B.L., Sherin M.G., Leatherwood C.J. (2021). Complexities and Opportunities in Teachers' Generation of Videos from their Own Classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*. No. 28, doi: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100490>

22. Svobodina, Yu.V., Khristoforova, E.V. (2019). Formation of Professional and Personal Identity of Additional Education Teachers. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*. No. 3 (3), pp. 123130, doi:10.17759/bppe.2019160309 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Darvish, O.B., Zhunusova, E.K. (2016). [Reflection as a Key Competence in the Development of Professional Consciousness and Identity of Future Teachers-Psychologists. *Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Altai State Pedagogical University]. Vol. 28, no. 3, pp. 67-80. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27124005> (In Russ., abstract in Eng.).
24. Ernst, G.G. (2015). Professional Reflection as a Mechanism for Self-Development of a Future Teacher. *Kontsept = Concept*. No. 12. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/15413.htm>. (In Russ., abstract in Eng.).
25. Stepanova, I.Yu., Adolf, V.A. (2017). Professional Socialization as a Condition of Formation Graduates' Competitiveness. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4 (211), pp. 104-110. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1015> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
26. Mariko, V.V., Mikhailova, E.E. (2013). Reflection in Pedagogical Activity: Stages of Formation and Means of Development. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo = Vestnik of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod*. No. 6-1, pp. 35-40. Available at: <http://www.vestnik.unn.ru/ru/nomera?anum=6743> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
27. Karpov, A.V. (2003). The Reflexivity as the Psychological Attribute and the Methods of Its Diagnostics. *Psikhologicheskij zhurnal = Psychological Journal*. Vol. 24, no. 5, pp. 45-57. Available at: <https://psystat.at.ua/publ/2-1-0-22> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
28. Dobryakova, M.S., Frumin, I.D. (Eds). (2020). *Universal'nyye kompetentsii i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti* [Universal Competences and New Literacy: From Slogans to Reality]. Moscow : HSE Publ., 472 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2177-9 (In Russ.).
29. Manakova, L.M. (2020). Integration of the Presentation of Educational Material in the Flipped Learning Model. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 85-94, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-85-94> (In Russ., abstract in Eng.).
30. Shukshina, T.I., Movsesyan, Zh.A. (2017). Formation of Students' Didactic Competence in the Process of Self-Dependent Work. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10 (216), pp. 83-87. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/viewFile/1169/1010> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
31. Tumasheva, O.V. (2017). Methodical Training of Future Teachers: Immersion in Professional Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 63-70. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1225/0> (In Russ., abstract in Eng.).
32. Sapunov, M.B., Polonnikov, A.A. (2018). Academic Subject Problem: Epistemological Crisis and Its Overcoming. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 12, pp. 144-157, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157> (accessed 17.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
33. Karastelev, V.E., Danilova, V.L., Elizarova, E.M. (2020). [Research of Interactive Questioning Sessions Results]. *Interaktivnoye obrazovaniye = Interactive Education*. No. 2, pp. 74-77. (In Russ.).

34. Rozin, V.M. (2018). Towards the Construction of the Theory of Questioning. *Pedagogika i prosveshcheniye* = *Pedagogy and Education*. No. 2, pp. 78-89, doi: 10.7256/2454-0676.2018.2.26172 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Danilova, V.L., Elizarova, E.M., Karastelev, V.E. (2020). Questioning as a Method of Modern Mentorship. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki»* = *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*. Vol. 12, no. 4, pp. 16-26, doi: 10.14529/ped200402 (In Russ., abstract in Eng.).
36. Vishnevskiy, P.N. (2017). Method of Case Modeling. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 71-77. Available at: [https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1226?locale=ru\\_RU](https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1226?locale=ru_RU) (accessed 18.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
37. Pokhomchikova, E.O. (2018). Project Design of Learning Activity Cycle from the Perspective of Activity and Competence Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 4, pp. 115-126. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1350> (accessed 18.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 23.08.21*

*Received after reworking 03.11.21*

*Accepted for publication 17.12.21*



Двухлетний импакт-фактор  
РИНЦ-2020, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	4,355
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,975
<b>ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ</b>	<b>2,271</b>
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	2,229
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,027
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,766
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ	1,575
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,840
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,817
ПЕДАГОГИКА	0,772
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,514
ALMA MATER	0,265