

# Психолого-педагогическая характеристика уровней профессиональной рефлексии у студентов – будущих учителей

**А.А. Бехоева** Чеченский государственный университет, Грозный, Россия

Поступила 17 февраля 2014/ Принята к публикации: 28 января 2015

**Psychological educational features of professional reflection levels in students of the teacher-training specialties**

**Asya A. Bekhoeva** Chechen State University, Grozny, Russia

Received: February 17, 2014 / Accepted for publication: January 28, 2015

Формирование профессиональной рефлексии будущих учителей приобретает особое значение в контексте модернизации российского образования. Однако, несмотря на глубокую разработанность проблемы рефлексии в отечественной педагогической науке, характеристика уровней развития педагогической рефлексии у будущих педагогов во многом остается фрагментарной.

В статье рассматривается профессионально-педагогическая рефлексия как процесс самопознания учителем существенных характеристик педагогического труда, кратко охарактеризованы основные теоретико-методологические подходы к ее изучению. Автором описано исследование, целью которого являлось выявление и содержательное описание уровней развития профессионально-педагогической рефлексии у студентов. Исследование строилось в несколько этапов: этап теоретического выделения содержательных компонентов профессионально-педагогической рефлексии, этап формирования исследовательского инструментария, констатирующий и формирующий этапы. Концептуальной основой исследования явилось выявление основных компонентов, определяющих специфику развития профессионально-педагогической рефлексии: мотивационно-целевого, креативно-процессуального, эмоционально-волевого, коммуникативно-технологического и контрольно-оценочного.

На основании эмпирических результатов выделены и охарактеризованы уровни развития профессионально-педагогической рефлексии у студентов – будущих учителей. Показано, что для первого уровня свойственна слабая выраженность профессиональной рефлексии и недифференцированная направленность самосознания, самоанализа и самооценки в процессе деятельности, переход на второй уровень связан с определенностью и организованностью рефлексивной деятельности и характеризуется устойчивой потребностью в профессионально-личностном самосовершенствовании, а показателем третьего уровня является высокая развитость всех компонентов профессиональной рефлексии.

**Ключевые слова:** профессиональная рефлексия, педагогическое образование, профессиональное становление.

Shaping professional reflection of future teachers is of particular importance in the context of the modernization of the Russian education. However, despite the deep reflection of a problem in Russian pedagogical science the characteristics of development levels of pedagogical reflection among future teacher remains largely fragmented.

The paper deals with professional and pedagogical reflection as a process of perceiving essential features of educational process by a teacher, summarizes the main theoretical and methodological approaches to this issue. The research is aimed to identify and describe levels of professional and pedagogical reflection among students. The research is divided in several stages: the stage of theoretical allocation of substantial components of professional pedagogical reflection, the stage of selecting proper research tools, ascertaining stage, and concluding stage. The conceptual basis of the research is to identify the main components that determine the following features of professional and pedagogical reflection: motivational, creative, emotional volitional, communicative, monitoring and evaluative.

Based on the empirical results the levels of professional and pedagogical reflection of the students of the teacher-training specialties are identified. The first level is characterized by weak professional reflection and undifferentiated consciousness, self-awareness and self-esteem in the normal course of activities, the second level is associated with certain reflective activity and organization and is characterized by steady demand for professional and personal self-improvement. The indicator of the third level is high development of all components of professional reflection.

**Keywords:** professional reflection, teacher-training education, professional development.

**И**нновационный вектор развития российского образования на данном этапе во многом обусловлен реализацией новых федеральных стандартов начального и общего образования. ФГОС задает новые ориентиры в постановке образовательных задач. В частности, в числе метапредметных результатов освоения основной образовательной программы в них заложены «умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата ..., владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности». Необходимость формирования подобных компетенций повышает значимость рефлексивных технологий в образовании. В контексте модернизации российского образования рефлексия приобретает ключевое значение.

Рефлексия является одной из фундаментальных категорий психолого-педагогического знания, описывающей процесс самосознания. Она понимается как

объяснительный принцип раскрытия психологического содержания различных феноменов и экспериментальных фактов (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, И.Н. Семенов, А.П. Сопиков, С.Ю. Степанов и др.). В социально-психологических исследованиях основным контекстом изучения рефлексии являются процессы межличностного познания и взаимодействия.

Под профессионально-педагогической рефлексией нами понимается процесс самопознания учителем существенных характеристик педагогического труда, направленный на анализ, оценивание и необходимую корректировку собственной педагогической деятельности, на позитивное восприятие ее другими людьми. Рефлексия обеспечивает выход за пределы традиционного выполнения деятельности, поиск новых нестандартных путей решения профессионально-педагогических задач и преодоление стереотипов своего профессионального и личностного опыта. В педагогической деятельности рефлексия играет определяющую роль, так как ориентирует учителя

новаций в образовательном процессе является сформированность у педагога рефлексии как способности к осмыслению и осознанию собственной личности и деятельности. Современные тенденции модернизации российского образования, необходимость научного и методического сопровождения реализации новых стандартов обуславливают потребность в эмпирических педагогических исследованиях, посвященных вопросам педагогической рефлексии и специфики ее формирования.

Важность рефлексии как профессионально значимого качества педагога неоднократно подчеркивалась в отечественной педагогической и психологической науке. Так, Ю.Н. Кулоткиным обоснована необходимость совершенствования рефлексии педагога как основы успешного осуществления учебной деятельности. И.А. Стеценко отмечает ведущую роль рефлексивной компетентности в профессиональной деятельности педагога. Г.Г. Ермакова отмечает, что уровень рефлексивности педагога коррелирует с профессиональной успешностью. В исследованиях П.И. Третьякова, И.Б. Сенновского, Е.Н. Шиянова и др. исследователей анализируются формы совместной деятельности преподавателя и студента с учетом уровня развития у них способности к самоуправлению, ставятся вопросы о необходимости разработки технологии обучения, которая способствовала бы развитию самоуправляемой деятельности студента. При этом, ряд исследователей склоняется к тому, что результативность учебного взаимодействия учителя и учащихся зависит не только от рефлексии педагога, но и от умений использовать рефлексии обучаемых для организации обучения (Б.З. Вульф, Г.П. Щедровицкий и др.).

Отечественные исследователи неоднократно обращались к проблеме моделирования структуры педагогической рефлексии. Так, И.А. Стеценко с учетом профессиографического подхода выделила следующие аспекты: личностный, межличностный, предметно-функциональный и методологический. Интересным представляется подход обоснования критериев развития педагогической рефлексии Г.Г. Ермаковой. Первым критерием, по мнению автора, является достаточность рефлексивных знаний, вторым – отношение педагога к педаго-

Рефлексия обеспечивает выход за пределы традиционного выполнения деятельности, поиск новых нестандартных путей решения профессионально-педагогических задач и преодоление стереотипов своего профессионального и личностного опыта

сущность, сердцевина человеческого сознания (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.). В ряде психологических исследований рефлексия представляется в качестве важнейшего компонента теоретического мышления (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), единицы умственного действия (В.В. Давыдов), эвристического решения (Ю.Н. Кулоткин), а также уровня мыслительного процесса (И.Н. Семенов).

В современной психологии рефлексия рассматривается как важнейший

на самоанализ результатов собственной профессиональной деятельности, всесторонний анализ поведения детей, родителей, межличностных взаимодействий, а также коррекцию взаимодействия с воспитуемыми.

Успешность практического применения рефлексивных технологий в образовании напрямую зависит от уровня профессионально-педагогической рефлексии у самого учителя. Нельзя не согласиться с Е.В. Пискуновой, которая подчеркивает, что необходимым условием обеспечения системного характера ин-



**Ася Абдулмуслимовна Бехова** – доцент  
Чеченского государственного университета  
E-mail: behoevasya@icloud.com

гической рефлексии, рефлексивной деятельности, третьим – собственно рефлексивное поведение педагога.

Несмотря на достаточную разработанность проблемы педагогической рефлексии, при анализе ее содержания приоритетным для исследователей является содержание ее структуры (компоненты и их взаимосвязь), тогда как характеристика уровней развития педагогической рефлексии во многом остается фрагментарной. Задача определения уровней формирования педагогической рефлексии особенно актуальна в контексте образования будущих учителей, поскольку для оценки эффективности решения задач формирования профессионально-педагогической рефлексии необходимо опираться на конкретизированное представление об уровнях развития педагогической рефлексии. На этапе освоения педагогической профессии именно рефлексивное сознание студентов должно контролировать процесс построения образа своей будущей профессиональной деятельности, критически осмысливать его особенности. В связи с тем, что педагогическая деятельность не всегда четко осознается и зачастую реализуется спонтанно, будущий учитель не осознает в полной мере специфику затруднений, их последствий для себя, не осмысливает в полной мере и себя, воспринимающего это затруднение и действующего по пути его преодоления.

Подобное противоречие между практической потребностью в детализации и операционализации представлений о уровнях развития педагогической рефлексии и дефицитом эмпирических исследований по данной тематике привело нас к разработке программы нашего исследования.

Целью нашего исследования являлось выявление и содержательное описание уровней развития профессионально-педагогической рефлексии у студентов.

Опытно-экспериментальной базой исследования был Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова.

Исследование строилось в несколько этапов: этап теоретического выделения содержательных компонентов профессионально-педагогической рефлексии, этап формирование исследовательского инструментария, констатирующий и формирующий этапы.

Первым этапом стала разработка концептуальной основы дальнейшего исследования. На этом этапе нами был рассмотрен содержательный аспект профессионально-педагогической рефлексии и выделены следующие основные компоненты, определяющие специфику ее развития: мотивационно-целевой, креативно-процессуальный, эмоционально-волевой, коммуникативно-технологический и контрольно-оценочный.

Мотивационно-целевой компонент выражает потребность в профессионально-педагогической рефлексии, необходимость осознания мотивов и целей ее использования в работе учителя. Основой мотивационно-целевого компонента являются: удовлетворенность педагогической деятельностью, направленность студентов на саморазвитие и самовоспитание, стремление к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Креативно-процессуальный компонент включает в себя знания, конкретизирующие теоретические основы профессионально-педагогической рефлексии, а также профессиональные умения учителя, позволяющие осуществлять рефлексивную деятельность. Данный компонент интегрирует интеллектуальные способности и профессионально-личностные качества, которые в сочетании позволяют судить о степени креативности педагога, и его способности генерировать новые способы педагогической деятельности, содержание и технологии обучения.

Эмоционально-волевой компонент отражает эмоционально-ценностное отношение к процессу формирования профессионально-педагогической рефлексии, направленность на развитие личностных и субъектно-деятельностных качеств, способствующих эффективному осуществлению рефлексивной деятельности.

Коммуникативно-технологический компонент выражает педагогические условия формирования умений и навыков коммуникации в структуре формирования профессиональной рефлексии. Основу данного компонента составляет совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса, ориентированность в различных ситуациях общения, а также систе-

ма внутренних ресурсов, необходимых для построения продуктивного взаимодействия, основанного на чувственном опыте, понимании себя и других.

Контрольно-оценочный компонент предполагает оценку и самооценку рефлексивной деятельности педагога. Он включает в себя адекватную личностную и профессиональную самооценку, осознание своих переживаний и состояний.

На втором этапе мы разработали план эмпирического исследования, выбрали исследовательский инструментарий и сформировали выборку.

Всего в исследовании принимало участие 342 студента 3-4 курса. Мы полагаем, что к III курсу у студентов сформированы определенные умения и навыки педагогической деятельности, благодаря усвоению комплекса психолого-педагогических и методических курсов и работе в период педагогической практики. Тем не менее, и в контрольную, и в экспериментальную группу мы включили как третьекурсников, так и четверокурсников, чтобы показать как изменились профессионально-личностные параметры в зависимости от овладения профессиональными знаниями, приобретенными на формирующем этапе исследования.

В контрольную группу вошли 85 студентов третьего курса и 102 студента четвертого курса, в экспериментальную – 75 студентов третьего курса и 80 студентов четвертого курса. Мы сформировали контрольную и экспериментальную группу из реальных учебных групп, при этом, уровень успеваемости студентов как в контрольной, так и в экспериментальной группе примерно одинаков.

Для оценки профессионально-педагогической рефлексии мы сформировали диагностический комплект, сочетающий стандартизированные психологические методики и проективные диагностические приемы. В качестве стандартизированных методик мы использовали методику диагностики рефлексивности А.В. Карпова, где рефлексия понимается как психическое свойство, и методику определения уровня рефлексивности по В.В. Пономаревой. Методика Пономаревой позволяет проанализировать следующие параметры: ретроспективная рефлексия деятельности, рефлексия настоящей деятельности, рассмотрение будущей деятельности, рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми. Результатом

применения данной методики является измерение уровня рефлексии собственной деятельности.

В качестве проективных диагностических приемов нами использовались рефлексивное сочинение и аналитические эссе. Студентам предлагалось выполнить работы на темы «Что составляет профессионализм современного педагога», «Ребенок: личность и ученик», «Педагогическое творчество: что это такое?», «Настоящий учитель: какой он?». Сочинения и эссе выполнялись студентами дважды:

Как показала диагностика рефлексивных способностей студентов на начальном этапе, будущие учителя осознают профессиональные качества свои и своих однокурсников преимущественно на поведенческом уровне, выделяя такие качества как активность, доброжелательность, знание основ дидактики и методики организации учебно-воспитательного процесса

на этапе констатирующего и на этапе формирующего исследования. При этом темы распределялись таким образом, чтобы тема второго сочинения или эссе не дублировала первую тему. На формирующем этапе исследования студенты контрольной группы выполняли эссе после проведения лекционных и семинарских занятий по программе обучения, а студенты экспериментальной группы – после проведения занятий курса «Основы личностно ориентированного обучения» на аналогичные темы.

На третьем этапе мы провели констатирующее исследование. В констатирующем исследовании принимали участие студенты обеих групп: и контрольной, и экспериментальной. По его итогам мы обнаружили, что показатели уровня развития профессионально-педагогической рефлексии в исследованной нами выборке во многом сходны, что не позволяет в достаточной степени их дифференцировать.

Затем нами был проведен четвертый этап исследования – формирующий. На этом этапе в экспериментальной работе нами апробировался образовательный комплекс «Основы личностно ориентированного обучения», предусматривающий лекционные (10 часов), и семинарские (8 часов) занятия, сензитивный тренинг (6 часов), деловые игры (18 часов), самостоятельную работу (30 часов внеаудиторной работы), дискуссию (12 часов), апробацию полученных знаний в период педагогической практики (24 часа). Данный образовательный ком-

плекс был направлен на развитие профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей.

Данный образовательный комплекс был реализован со студентами экспериментальной группы (в рамках факультета), тогда как студенты контрольной группы посещали факультативы педагогической тематики, предусмотренные учебным планом и реализуемые посредством традиционных образовательных технологий (лекционные и семинарские занятия). По завершении факуль-

тативных занятий мы повторно замерили уровень рефлексивных способностей студентов обеих групп.

Как показала диагностика рефлексивных способностей студентов на начальном этапе, будущие учителя осознают профессиональные качества свои и своих однокурсников преимущественно на поведенческом уровне, выделяя такие качества как активность, доброжелательность, знание основ дидактики и методики организации учебно-воспитательного процесса. Между тем, глубинные, скрытые свойства характера ими менее осознаются. Так, студентами третьего курса остались незамеченными следующие качества: открытость, заинтересованность, гибкость, эмоциональность, осмысление результатов деятельности.

Интересно отметить тот факт, что оценка своих профессиональных мотивов у студентов – будущих учителей носит недифференцированный характер. В подавляющем большинстве случаев (87%) ими называется один мотив – любовь к детям. Самооценка студентами своего профессионального общения носит, главным образом, неадекватный характер, для нее характерна переоценка отдельных коммуникативных свойств, что свидетельствует о недостаточном развитии оценочного компонента профессионально-педагогической рефлексии учителя. Студенты не умеют прогнозировать трудности педагогической профессии. Очевидно, отсутствие у них педагогического опыта, переживания личностной значимости профессии учителя,

осознания своих успехов и неудач являются причинами недостаточно сформированных мотивационного и технологического компонентов рефлексии.

На основе систематизации и анализа экспериментальных данных нами выделены следующие уровни развития профессионально-педагогической рефлексии у студентов:

- первый – низкое развитие профессиональной рефлексии;
- второй – среднее развитие;
- третий – высокое развитие.

Показатели первого уровня следующие: слабая выраженность профессиональной рефлексии, недифференцированная направленность самосознания самоанализа и самооценки в процессе деятельности, неразвитость аналитических умений и навыков, низкая сформированность профессиональных действий, недостаточная мотивация и самостоятельность, отсутствие потребности в профессиональном самовоспитании и самообразовании.

Переход на второй уровень связан с определенностью и организованностью рефлексивной деятельности студентов и характеризуется устойчивой потребностью в профессионально-личностном самосовершенствовании, устойчивой самостоятельностью и творческой активностью, но еще недостаточным владением технологиями педагогической деятельности, затруднениями в решении практических задач.

Показателем третьего уровня является высокая развитость всех компонентов профессиональной рефлексии. Все рефлексивные процессы в максимальной степени организованы, обнаруживается способность быстро и гибко реагировать на меняющиеся условия, изменять свое поведение.

Данные проведенного констатирующего эксперимента свидетельствуют о наличии значительного числа студентов и из контрольной, и из экспериментальной групп с низким и средним уровнем профессионально-педагогической рефлексии (см. табл. 1).

Данные, полученные по завершении формирующего эксперимента, указывают на положительную динамику показателей профессионально-педагогической рефлексии (см. табл. 2).

Интересно отметить, что развитие по каждому компоненту профессионально-педагогической рефлексии идет неодина-

ково. В наибольшей степени на заключительном этапе оказались сформированы мотивационно-целевой и креативно-процессуальный компоненты. Высшего уровня коммуникативно-технологического и контрольно-оценочного компонентов достигла лишь незначительная часть участников эксперимента, большая часть студентов оказалась на втором уровне развития. Однако учитывая, что при первичной диагностике большинство находилось лишь на первом уровне, можно констатировать достаточно интенсивный рост сформированности профессионально-педагогической рефлексии. У студентов обнаружилась устойчивая потребность в профессиональном самосовершенствовании, анализе разноплановых педагогических задач, самостоятельность в выборе технологий обучения.

Таким образом, наше исследование не только позволило содержательно охарактеризовать уровни профессионально-педагогической рефлексии, но и показать их обусловленность спецификой организации образовательного процесса в вузе. Результаты констатирующего эксперимента показали необходимость поиска эффективной дидактической модели развития профессионально-педагогической рефлексии студентов университета (на формирующем этапе мы предприняли попытку решения этой задачи, однако подробное описание пред-

Студент университета как личность, индивидуальность и субъект деятельности должен в полной мере осуществлять развитие всех компонентов рефлексии и продвигаться к профессионально-личностному самосовершенствованию. Это возможно при условии, что студенты научатся не только воспринимать, но и пропускать через свое сознание информацию, существующий опыт, рефлексировать, а потом выстраивать свою практическую деятельность

Контрольная группа			Экспериментальная группа		
Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
78	22	0	71	29	0

Таблица 1. Уровень развития профессионально-педагогической рефлексии (начальный этап опытно-экспериментальной работы), %.

Контрольная группа			Экспериментальная группа		
Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
15,5	62,5	22	10,5	50,5	39

Таблица 2. Уровень развития профессионально-педагогической рефлексии (завершающий этап опытно-экспериментальной работы), %.

ложенной нами модели требует отдельной статьи).

Невозможно достичь того, чтобы каждый студент поднялся до самого высокого уровня развития своих профессиональных качеств, но можно и должно создать такие условия в период обучения в вузе, чтобы каждый пришел к осознанию необходимости собственного развития, необходимости постоянного изменения и осмысления будущей профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что студент университета как личность, индивидуальность и субъект деятельности должен в полной мере осуществлять развитие всех компонентов рефлексии и продвигаться к профессионально-личностному самосовершенствованию. Это возможно при условии, что студенты научатся не только воспринимать, но и пропускать через свое сознание информацию, существующий опыт, рефлексировать, а потом выстраивать свою практическую деятельность.

## Литература:

- Абульханова-Славская К.А. Гуманистические проблемы психологической теории / К.А. Абульханова. – Москва : Наука, 1995. – 214 с.
- Алексеев Н.Г. Способность к рефлексии как существенный момент интеллектуальной культуры специалиста / Н.Г. Алексеев. – Новосибирск, 1994. – 56 с.
- Анисимов О.С. Основы методологического мышления / О.С. Анисимов. – Москва, Просвещение, 1984. – 136 с.
- Вульф Б.З. Педагогика рефлексии : Взгляд на проф. подгот. учителя / Б.З. Вульф, В.Н. Харькин. – Москва : Магистр, 1995. – 111 с.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под. ред. В.В. Давыдова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
- Давыдов А.В. Уровень планирования как условие рефлексии / А.В. Давыдов, А.З. Зак // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 43-48.
- Ермакова Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : дисс. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1999.
- Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов управления / А.В. Карпов, В.В. Пономарева. – Москва : ИП РАН, 2000. – 283 с.
- Клименко И.В. Мотивационно-ценностная направленность студентов на профессиональную деятельность / И.В. Клименко // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1(9). – С. 143-152.
- Костакова И.В. Психологическая основа профессиональной самореализации личности / И.В. Костакова, С.С. Белоусова (Тригорьева) // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 3(15). – С. 84-89.
- Кулюткин Ю.Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская. – Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 2002. – 48 с.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
- Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е.В. Пискунова // Вестник ТГПУ. – 2005. – № 1(45). – С. 62-66.
- Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – Москва : АН СССР, 1957. – 328 с.

Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности : учеб. пособие / И.Н. Семенов. – Москва : Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2000.

Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35-42.

Смирнова Е.В. Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности) / Е.В. Смирнова, А.П. Сопиков // Социальная психология личности. – Ленинград, 1973. – С. 140-149.

Щеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : дис. ... докт. пед. наук. – Таганрог, 2006.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938> – (дата обращения 17.03.2015).

Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя : учеб. пособие / Е.Н. Шиянов. – Москва ; Ставрополь, 1991. – 179 с.

Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности / Г.П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – №4. – С. 76-121.

## References:

Abulkhanova-Slavskaya, K.A. (1995) Gumanisticheskie problemy psikhologicheskoy teorii [Humanistic issues of psychological theory]. Moscow, Nauka, 214.

Alekseev, N.G. (1994) Spособnost' k refleksii kak sushhestvennyy moment intellektual'noy kul'tury spetsialista [Capacity for reflection as an essential moment of the intellectual culture of the specialist]. Novosibirsk, 56.

Anisimov, O.S. (1984) Osnovy metodologicheskogo myshleniya [Fundamentals of methodological thinking]. Moscow, Prosveshhenie, 136.

Davydov, A.V. (1987) Uroven' planirovaniya kak uslovie refleksii [The level of planning as a condition of reflection]. Davydov, A.V., & Zakh, A.Z. Problemy refleksii. Sovremennyye kompleksnyye issledovaniya [Issues of reflection. Modern complex investigations]. Novosibirsk, Nauka, 43-48.

Ermakova, G.G. (1999) Pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noy refleksii pedagoga: dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk [Pedagogical conditions of development of professional reflection of the teacher: Ph.D. in Pedagogy]. Orenburg.

Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of basic education]. - Electronic resource. - Mode of access: <http://minobrnauki.rf/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938> - (date accessed 03/17/2015).

Karpov, A.V. (2000) Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov upravleniya [Psychology of reflexive control mechanisms]. Karpov, A.V., & Ponomarev, V.V. Moscow, IP RAN, 283.

Klimenko, I.V. (2013) Motivatsionno-tsennostnaya napravlennost' studentov na professional'nyuyu deyatel'nost' [Motivational and value orientation of students on professional practice]. Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal [National psychological journal]. 1 (9), 143-152.

Kostakova, I.V. (2014) Psikhologicheskaya osnova professional'noj samorealizatsii lichnosti [Psychological basis of professional self-realization]. Kostakova, I.V., & Belousova (Grigorieva), S.S. Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal [National psychological journal]. 3 (15), 84-89.

Kulyutkin, Yu.N. (2002) Obrazovatel'nye tehnologii i pedagogicheskaya refleksiya [Educational technologies and pedagogical reflection]. Kulyutkin, Y.N., & Mushtavinskaya, I.V. St. Petersburg, SPbGUPM, 48.

Leontiev, A.N. (1977) Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat, 304.

Piskunov, E.V. (2005) Professional'naya pedagogicheskaya refleksiya v deyatel'nosti i podgotovke pedagoga [Professional pedagogical reflection in the work and preparation of the teacher]. Vestnik TGPU [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 1 (45), 62-66.

Rubinstein, S.L. (1957) Bytie i soznanie: O meste psikhicheskogo vo vse obshchey vzaimosvyazi yavleniy material'nogo mira [Being and consciousness: The place to all common mental relationship phenomena of the material]. Moscow, AN SSSR, 328.

Semenov, I.N. (2000) Tendentsii psikhologii razvitiya myshleniya, refleksii i poznatel'noy aktivnosti: uchebnoe posobie [Trends in developmental psychology of thinking, reflection and cognitive activity: manual]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut, Voronezh MODEK.

Semenov, I.N. (1983) Refleksiya v organizatsii tvorcheskogo myshleniya i samorazvitiya lichnosti [Reflection in the organization of creative thinking and self-development]. Semenov, I.N., & Stepanov, S.Yu. Voprosy psikhologii [Issues of psychology]. 2, 35-42.

Smirnova, E.V. (1973) Rassuzhdenie o rassuzhdeniyakh (refleksivnost' soznaniya lichnosti) [Reasoning about reasoning (reflexive consciousness of the person)]. Smirnova, E.V., & Sopikov, A.P. Sotsial'naya psikhologiya lichnosti [Social psychology of personality]. Leningrad, 140-149.

Stetsenko, I.A. (2006) Pedagogicheskaya refleksiya: teoriya i tekhnologiya razvitiya: dissertatsiya doktora pedagogicheskikh nauk [Pedagogical reflection: theory and technology development: Doctor of Pedagogy, Thesis]. Taganrog.

Shiyarov, E.N. (1991) Gumanizatsiya obrazovaniya i professional'noy podgotovki uchitelya: uchebnoe posobie [Humanization of education and training teachers: manual]. Moscow, Stavropol, 179.

Schedrovitsky, G.P. (1994) Refleksiya v deyatel'nosti [Reflection in the activities]. Voprosy metodologii [Methodological issues]. 4, 76-121.

Vul'fov, B.Z. (1995) Pedagogika refleksii: Vzglyad na professiyu podgotovki uchitelya [Pedagogy of reflection: A look at the professional training of teachers]. Vul'fov, B.Z., Khar'kin, V.N. Moscow, Master, 111.

Vygotsky, L.S. (1996) Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational Psychology]. Ed. V.V. Davydov. Moscow, Pedagogika Press, 536.