

II ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-10

УДК 37.025.7+159.955.4

Оригинальная научная статья

Педагогические условия формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов

Е. В. Батенева

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: arcy.nsk@gmail.com

М. А. Абрамова

Институт философии и права СО РАН

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: marika24@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* В статье рефлексия представлена в качестве личностного ресурса, позволяющего педагогу определять траекторию своего профессионального развития с учетом динамичных условий профессиональной действительности. *Постановка задачи.* Цель исследования – выявление педагогических условий формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов. *Методика и методология исследования.* В статье приведены результаты анализа научной литературы по проблеме развития профессионально-педагогической культуры педагога, рефлексивного компонента этой культуры; моделирования образовательного процесса; опытно-экспериментальной работы по выявлению эффективности модели. *Результаты.* Выявлены педагогические условия формирования рефлексивного компонента рассматриваемой культуры у студентов-педагогов. Набор методологических, методических, личностных условий предполагает организацию образовательного процесса на основании деятельностного, аксиологического и личностного подходов в педагогике. Реализация названных подходов должна осуществляться с учетом системно-дифференцированного подхода к интерпретации термина «рефлексия»; активизации рефлексивной деятельности студентов, создания эмоционально-безопасных условий для ее осуществления; применения эвристических методов обучения; актуализации личностной значимости изучаемых материалов для обучающихся. Авторами представлена модель реализации рассмотренных педагогических условий в образовательном процессе педагогического вуза. Модель включает концептуальную, целевую, организационную и рефлексивно-результативную составляющие, критериально-оценочный аппарат для диагностики уровня сформированности рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов. В статье приведено описание опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности применения модели и результативности рассмотренных педагогических условий. *Выводы.* Материалы исследования открывают новые стороны в изучении проблемы развития профессионально-педагогической культуры педагога и представляют системное решение проблемы формирования рефлексивного компонента данной культуры студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: рефлексия, культура педагога, профессиональное развитие педагога, профессиональное педагогическое образование

Для цитирования: Батенева Е. В., Абрамова М. А. Педагогические условия формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 478–486. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-10>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-3-10
Full Article

Pedagogical conditions for the formation of the reflexive component of the professional and pedagogical culture of students-teachers

Bateneva, E. V.

*Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russia
e-mail: arcy.nsk@gmail.com*

Abramova, M. A.

*Institute of Philosophy and Law of the SB RAS
Novosibirsk, Russia
e-mail: marika24@yandex.ru*

Abstract. *Introduction.* This article presents reflection as a personal resource that allows a teacher to determine their own professional development pathway, taking into account the dynamic conditions of professional reality. *Purpose setting.* The aim of the study is to identify pedagogical conditions for the formation of the reflexive component of the professional and pedagogical culture of the students-teachers. *Methodology and methods of the study.* The article presents the results of the analysis of scientific literature on the problem of development of professional and pedagogical culture of a teacher, and the reflexive component of this culture; and also, the results of modeling the educational process and experimental work to identify the effectiveness of the model. *Results.* The article reveals the pedagogical conditions for the formation of the reflexive component of the culture at issue among student-teachers. A set of methodological, methodical, personal conditions presupposes to organize educational process on the basis of activity-based, axiological and personal approaches in pedagogy. The implementation of these approaches should be carried out taking into account: a systemically differentiated approach to the interpretation of the term «reflection»; activation of students' reflexive activity, and creation of emotionally safe conditions for its implementation; application of heuristic teaching methods; actualization of the personal significance of the subject matter for students. The article presents a model for implementation of the considered pedagogical conditions in the educational process of a pedagogical university. The model includes conceptual, target, organizational, reflexive-effective components and an assessment instrument for diagnosing the level of formation of the reflexive component of the student-teachers' professional and pedagogical culture. The article provides a description of the experimental work to verify the effectiveness of this model and the productivity of the considered pedagogical conditions. *Conclusions.* The research materials open up new sides in the study of problems related to the development of a teacher's professional and pedagogical culture and offer a systematic solution to the problem of forming a reflexive component of the culture at issue of pedagogical university students.

Keywords: reflection, teacher's culture, teacher's professional development, professional pedagogical education

Citation: Bateneva, E. V., Abramova, M. A. [Pedagogical conditions for the formation of the reflexive component of the professional and pedagogical culture of students-teachers]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 478–486. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-10>

Введение. На современном этапе развития профессионального образования в Российской Федерации условия профессиональной деятельности педагогов интенсивно трансформируются. Применение компетентного подхода в образовании педагогов призвано обеспечить их мотивацией, инструментарием для самостоятельного совершенствования способности к решению профессиональных задач. Однако уже сейчас скорость реагирования на изменения, происходящие в профессиональной сфере, начинает уступать приросту таких изменений: педагог нуждается в ориентирах для выбора направления профессионального роста, что стало причиной разработки

соответствующей проблематики [1; 2]. Для удовлетворения этой потребности педагог обращается к образцам культуры педагогического сообщества. Но скорость происходящих изменений сейчас настолько высока, что она опережает способность сообщества обобщать и транслировать лучшие стратегии деятельности преподавателя, в полной мере отвечающие актуальным условиям. Следствием рассмотренной ситуации становится аксиологический кризис в профессиональной культуре преподавателя, для выхода из которого необходимо реализовывать личностные адаптационные ресурсы (интенсификацию мыслительных процессов, участие в системах обмена опытом,

технологизацию деятельности и др. [2–4]). В качестве одного из таких ресурсов мы рассматриваем рефлексию, осознанно реализуемую преподавателем в контексте профессионально-педагогической активности [5].

Анализируя степень разработанности проблемы рефлексии в контексте профессионально-педагогической культуры педагога, мы установили, что социальная адаптация – значимый механизм развития культуры человека (О.С. Газман [6], А.В. Мудрик [7]). Применение этого механизма предполагает реализацию рефлексии, на развитие которой можно влиять в период обучения в вузе через организацию процесса формирования профессионально-педагогической культуры будущего педагога (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин [5; 8]). Рационалистический и системно-дифференцированный подходы в психологии к изучению феномена рефлексии оцениваются нами как взаимодополняющие, что расширяет возможности исследования рефлексии в качестве адаптационного элемента профессионально-педагогической культуры преподавателя [9; 10]. В рамках рационалистического подхода [9; 10] рефлексия уже рассматривалась в структуре культуры педагога (В.А. Сластенин [8]) как элемент, отвечающий за осмысливание и оценку человеком себя и мира, саморегуляцию. Однако применение системно-дифференцированного подхода в психологии (И.Н. Семенов [9]) вносит существенное уточнение в набор реализуемых рефлексией функций (переосмысление человеком себя и мира в актуальных обстоятельствах) и позволяет уделить большее внимание ее адаптивной функции.

На основе проведенного анализа выявлено ключевое противоречие между значимостью рефлексии педагога в самостоятельном определении им ориентиров профессионального развития и фрагментарной разработанностью проблемы развития рефлексии в контексте формирования профессионально-педагогической культуры будущего педагога.

Постановка задачи. Проблема профессионального развития педагога представлена широким выбором возможностей такого развития. Интенсивный прирост вариаций приводит к отсутствию конкретных рекомендаций от профессионального сообщества по осуществлению этого выбора педагогом. Аномию внешних ориентиров профессионального развития педагог компенсирует собственными социально-психологическими ресурсами – осуществлением рефлексии такого развития, которое в силу недостаточного умения, опыта, мотивации не всегда основывается на собственно профессиональных потребностях и интересах [1]. Возникновение такой ситуации и выявленное противоречие актуализируют вопрос

«Возможно ли сформировать у будущего педагога способность и потребность в осуществлении рефлексии в контексте профессионально-педагогической культуры уже на этапе обучения в вузе?», где в первую очередь необходимо выявить, какие педагогические условия способствуют формированию рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов.

Методика и методология исследования. Для достижения поставленной цели проведены: 1) анализ научной литературы для установления педагогических условий формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры будущих преподавателей; 2) моделирование процесса реализации таких условий в педагогическом вузе; 3) опытно-экспериментальная проверка эффективности модели реализации педагогических условий формирования рефлексивного компонента рассматриваемой культуры студента в педагогическом вузе.

В исследовании мы опирались на диссертационную работу доктора педагогических наук И.Ф. Исаева «Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы», анализ которой представлен в статье «Рефлексия как компонент профессионально-педагогической культуры педагога» [5].

Результаты. 1. *Анализ психолого-педагогической литературы.* Согласно И.Ф. Исаеву, профессионально-педагогическая культура педагога является «мерой и способом творческой самореализации личности преподавателя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение, создание и трансляцию педагогических ценностей и технологий» (цит. по: [5, с. 112]). И.Ф. Исаев представляет структуру такой культуры посредством выделения аксиологического, технологического и личностно-творческого компонентов. Однако в соответствии с современными условиями жизни мы уточнили его концепцию, аргументировав присутствие в ней рефлексивного компонента – комплекса личностных характеристик, влияющих на регуляцию и актуализацию педагогом содержания рассматриваемой культуры в актуальных условиях профессиональной деятельности; ее адаптацию к происходящим изменениям, определение вектора профессионального развития [5]. Под термином «рефлексия», согласно системно-дифференцированному подходу в психологии, мы понимаем «осмысление и переосмысление человеком культурно-детерминированных и индивидуально-переживаемых содержаний своего сознания в процессе разрешения личностью проблемно-конфликтных ситуаций в контексте осуществляемой жизнедеятельности» [9, с. 38].

Педагогические условия развития культуры человека в профессиональном образовании в большинстве исследований представлены системой обстоятельств (методологических, личностных, методических) наиболее эффективным образом организующей процесс такого развития [11].

В рамках определения методологических условий, выбор педагогических подходов осуществлялся на основании их согласованности со структурной характеристикой профессионально-педагогической культуры: личностный (влияние характеристик личности на развитие ее культуры), аксиологический (ценностные основания деятельности), деятельностный (структура и специфика профессиональной деятельности). Реализация рассмотренных методологических оснований имеет целью компенсацию выявленных профессиональных дефицитов современных выпускников педагогических вузов (затруднения в адаптации и планировании процесса профессионального саморазвития [12]).

Личностные условия определяются возрастной социально-психологической спецификой студенческого возраста. Формируя жизненные планы, компенсируя неуверенность в будущем, студент испытывает потребность и имеет психофизиологическую готовность к развитию рефлексии, необходимой для анализа социальной ситуации, прогноза ее развития, поиска лучших путей адаптации к ней [13; 14]. Владея интеллектуальной, социальной, личностной рефлексией в достаточной мере [15], студент может выйти на уровень экзистенциальной [15], системной [16], профессиональной [17] рефлексии.

Методические условия определяют формы, методы и средства реализации образовательного процесса, соответствующего поставленной цели. В педагогической литературе присутствуют примеры организации обучения в вузе в форме отдельных учебных дисциплин, практик, их модулей, рефлексивных семинаров-практикумов, тренингов с подтвержденной эффективностью относительно развития рефлексии студентов [16; 18]. Широко представлены результаты применения эвристических методов для реализации обучающимися рефлексии в заданном преподавателем контексте (эвристические беседы и задачи, анализ ассоциаций и др. [19]). Специфическими методами являются игрорефлексика, письменная и аудиорефлексия [20], создающие эмоционально безопасную среду для приобретения опыта осуществления рефлексии. Частные способы и приемы обучения ориентированы преимущественно на развитие технологического аспекта рефлексии: протоколирование и анализ самонаблюдений, рассуждения о значении, инсценировки, алгоритмизация деятельности и преобразование данных ал-

горитмов, планирование процесса саморазвития, выявление преимуществ и недостатков [21]. Отмечается высокий потенциал применения наглядных средств обучения для развития рефлексии, при этом особое внимание уделяется анализу готовых графических моделей процессов и явлений педагогической действительности и конструированию студентами собственных моделей на базе материалов учебных дисциплин.

2. *Моделирование процесса реализации педагогических условий формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студента-педагога в педагогическом вузе.* Разработанная нами модель включает четыре блока: концептуальный, целевой, организационный, рефлексивно-результативный.

Концептуальный блок является единой методологической базой реализации всех составляющих рассматриваемой модели. На основании аксиологического, деятельностного и личностного методологических подходов (учета принципов активности, положительной учебной мотивации, социально-личностного характера определения целей и содержания обучения) выводится обобщенный принцип организации образовательного процесса на основе рассматриваемой модели: *объединение социального и личностного в целеполагании и содержании учебно-профессиональной деятельности студентов и создания эмоционально-благоприятного фона для реализации ими потребностей в самопознании и самореализации.*

Целевой блок добавляет в образовательный процесс дополнительную направленность – *формирование рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студента-педагога* (комплекса характеристик личности, включающего учебно-профессиональную мотивацию, систему знаний о рефлексии и профессионально-педагогической культуре педагога, умений и опыта осуществления рефлексии учебно-профессиональной деятельности, творческих способностей [5]). Такая специфика предполагает дифференциацию задач, решение которых обеспечивает достижение этой цели, на две группы: *программно-рефлексивные задачи* (ожидаемый результат в приобретении студентами знаний о рефлексии, умений и опыта рефлексивной деятельности; их решение обеспечивается внесением соответствующих уточнений в содержание программы дисциплины) и *задачи личностного развития студентов* (ожидаемый результат в развитии соответствующей мотивации, качеств и способностей обучающихся; их решение является следствием выполнения программно-рефлексивных задач).

Организационный блок модели реализации педагогических условий формирования рефлекс-

сивного компонента профессионально-педагогической культуры студента-педагога предполагает соблюдение ряда нормативных, содержательных и методических требований.

Нормативные требования определяют интеграцию целевого блока модели в образовательный процесс с учетом актуального ФГОС ВО; специфики профиля, профессионального стандарта, нормативно-методических требований организации.

Содержательные требования представлены дополнением в содержание образования по дисциплине, предполагающим, что студент будет:

а) знать психолого-педагогические характеристики рефлексии, профессионально-педагогической культуры;

б) соотносить процесс освоения нового с переосмыслением себя на основе полученного опыта; воспроизводить и применять полученные знания и умения для осуществления рефлексии своей учебно-профессиональной деятельности;

в) осмысливать основания выбора ориентиров освоения профессии; определять соответствующие им пути профессионального саморазвития; формировать положительное отношение к реализации рефлексии для развития субъектной позиции в непрерывной учебно-профессиональной деятельности.

Методические требования предполагают интеграцию рассматриваемой модели в процесс освоения учебных дисциплин за счет применения комплекса специальных заданий, актуализирующих личностную значимость осуществляемой студентом деятельности и подразумевающих рефлексивный путь усвоения изучаемого материала в благоприятных эмоциональных условиях.

Рефлексивно-результативный блок модели содержит описание ожидаемого результата решения задач и достижения цели (у студента сформирован комплекс индивидуальных характеристик личности, определяющий индивидуально и профессионально значимый процесс осмысления и переосмысления содержания своей профессионально-педагогической культуры с учетом приобретаемого опыта). Результат решения программно-рефлексивных задач оценивается в соответствии с фондом оценочных средств рабочей программы дисциплины. Результат решения задач личностного развития диагностируется по критериям:

а) рефлексивный: общий уровень рефлексивности – Методика 1 «Определение уровня рефлексивности» (А. В. Карпов) [22];

б) аксиологический: степень выраженности у студента профессиональных мотивов к освоению образовательной программы – Методика 2 «Мотивы выбора образовательной программы высшего

педагогического образования» (опросник, интегрирующий аналогичные методики Е. П. Ильина [23, с. 434–437], А. А. Реана, В. А. Якунина [23, с. 463]);

в) технологический: степень выраженности готовности обучающегося к решению технологических задач учебно-профессиональной деятельности – Методика 3 «Самооценка готовности студента к решению технологических задач учебно-профессиональной деятельности» (опросник, сформированный на основе описания технологического компонента профессионально-педагогической культуры педагога по И. Ф. Исаеву [5]);

г) личностно-творческий: уровень творческих способностей – Методика 4 «Самооценка творческих способностей» (Е. Е. Туник [24, с. 59–64]);

Уровень сформированности рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов определяется путем сравнительного анализа результатов диагностики на основании динамики и корреляции показателей по рассмотренным критериям:

Низкий уровень сформированности рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов предполагает отсутствие положительных изменений в проявлении двух из четырех рассматриваемых критериев и положительной корреляции между преобразованиями показателей рефлексивного и остальных критериев.

Средний уровень предполагает положительные изменения в проявлении трех из четырех критериев и их положительную корреляцию с преобразованием рефлексивного критерия.

Высокий уровень предполагает значимые изменения по всем четырем критериям и положительную корреляцию между преобразованиями рефлексивного и остальных критериев.

3. *Опытно-экспериментальное исследование эффективности применения модели реализации педагогических условий формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студента-педагога в образовательном процессе вуза для определения результативности выявленных условий.* Опытно-экспериментальная работа по выявлению эффективности рассмотренной модели осуществлялась в ФГБОУ ВО «НГПУ» в 2016–2021 гг. с 248 респондентами.

В 2016–2018 гг. на основе результатов теоретической работы над исследованием и выявления потребности обучающихся в повышении общего уровня рефлексивности (Методика 1) разработано учебно-методическое обеспечение работы со студентами по дисциплине «Педагогика».

В 2018–2021 гг. реализация констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента осуществлялась дифференцированно с учетом экспериментальной и контрольной групп.

Ход исследования представлен следующими этапами.

I. На *констатирующем* этапе устанавливалось исходное состояние сформированности рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры обучающихся, где было выявлено следующее:

а) Методика 1: при незначительном преобладании средних показателей 75,8% ответов равномерно распределились между показателями «ниже среднего», «средний», «выше среднего». Высокий и низкий уровни представлены незначительным количеством ответов. Такое распределение соответствует ожидаемому итогу диагностики взрослых людей, однако отметим, что специфика профессиональной деятельности педагога требует более высокого уровня рефлексивности;

б) Методика 2: наибольшее число ответов соответствует степеням выраженности у студентов профессиональных мотивов «ниже среднего» и «выше среднего», где первая заметно преобладает. «Высокая» и «средняя» степени представлены одинаково (19%) и 14,5% ответов соответствуют низкой степени выраженности. Такой результат можно назвать приемлемым только при условии положительной динамики в ходе образовательного процесса;

в) Методика 3: низкая степень выраженности готовности студентов к решению технологических задач учебно-профессиональной деятельности выявлена у 8,5% респондентов, «ниже среднего» – 44,8%, «средняя» – 34,3%, «выше среднего» – 9,7%, «высокая» – 2,8%. Распределение свидетельствует о потребности студентов в целенаправленной педагогической поддержке.

г) Методика 4: наибольшим количеством респондентов продемонстрирован уровень «ниже среднего» (28,6%). 21,4% ответов соответствуют среднему уровню, 20,2% – «выше среднего», 19,3% – «высокий». Низкий уровень представлен 10,5% ответов. Эти показатели также актуализируют необходимость повышения уровня творческого потенциала будущих педагогов с учетом профессиональных требований.

Предварительная проверка взаимосвязи между показателями общего уровня рефлексивности и другими критериями исследования (*r*-Спирмена) выявила наличие положительной корреляции, что косвенно подтверждает приемлемость рассмотрения рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студента-педагога как явления.

Для обеспечения равных исходных возможностей экспериментальной и контрольной групп распределение респондентов группы происходило с учетом отсутствия существенных различий между представленностью уровня общей рефлексивности.

Результат проверки взаимосвязи между общим уровнем рефлексивности и другими критериями исследования в этих группах соответствует выявленному у всего количества респондентов.

II. На *формирующем* этапе с экспериментальной группой реализована программа «Педагогика», где решение программно-рефлексивных задач модели предполагало развитие рефлексивной деятельности обучающихся. В работе со студентами реализован определенный комплекс методов обучения: различные виды бесед (эвристическая, сократическая, герменевтическая), мозговой штурм, рефлексивные методы (рефлеигры, аудио-рефлексия, письменная рефлексия), анализ опыта пребывания в различных командных ролях. Студенты принимали участие в обсуждении и выборе критериев успешности рефлексивной деятельности и самостоятельно работали над формированием индивидуальных портфолио освоения учебной дисциплины. При выполнении обучающимися рефлексивных заданий подчеркивалась творческая сущность последних, значимость аргументированно изложенного личного мнения студента, конфиденциальность содержания ответов на данные задания (по желанию обучающегося). Студенты не были ограничены одной попыткой предоставления выполненного задания и могли дорабатывать его в течение семестра, обращаться к преподавателю за индивидуальной консультацией.

III. На *контрольном* этапе эксперимента осуществлялась проверка эффективности рассматриваемой в статье модели. На этом этапе повторно проведена диагностика по Методикам 1–4, дифференцированно для экспериментальной и контрольной групп, полученные результаты сопоставлены с помощью критерия χ^2 -Пирсона.

По всем методикам в контрольной группе отмечается тенденция к повышению уровня проявления критериев исследования, однако в ходе статистической обработки данных не была подтверждена гипотеза о наличии значимых различий между результатами данной группы. Сделан вывод о том, что рассматриваемые параметры постепенно развиваются в ходе освоения студентами образовательной программы. В результате статистического анализа различий диагностических данных экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента сделан вывод о высоком уровне значимости различий по всем методикам. Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента также подтвердил гипотезу о наличии значимых отличий. В ходе анализа данных контрольного этапа опытно-экспериментальной работы, посредством расчета коэффициента корреляции *r* – Спирмена установлено, что:

1) в экспериментальной группе значимо возросла взаимосвязь между уровнем рефлексивности и остальными критериями исследования;

2) в контрольной группе показатели такой взаимосвязи тоже выросли, но не превысили зону неопределенности.

Рассмотренный результат свидетельствует об эффективности реализованной педагогической работы, имеющей результатом высокий уровень сформированности рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры обучающихся экспериментальной группы при низком уровне, выявленном в контрольной группе на завершающем этапе эксперимента.

Соответственно, мы можем сделать вывод об эффективности применения модели реализации педагогических условий формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры в образовательный процесс педагогического вуза.

Выводы. В ходе исследования выявлены педагогические условия, способствующие формированию рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студента-педагога:

1) организация образовательного процесса на основании деятельностного, аксиологического и личностного подходов к обучению; системно-дифференцированный подход к пониманию рефлексии;

2) реализация образовательного процесса предполагает применение эвристических методов обучения, специальных рефлексивных заданий по выявлению студентами личностно-значимых ориентиров освоения дисциплин;

3) образовательный процесс нацелен на актуализацию рефлексивной деятельности студентов в контексте личностно-значимой реализации ценностей и требований учебно-профессиональной активности.

Модель реализации педагогических условий формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студента-педагога в педагогическом вузе включает концептуальную, целевую, организационную, рефлексивно-результативную составляющие.

Результаты опытно-экспериментального исследования свидетельствуют об эффективности применения модели реализации педагогических условий формирования рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов в образовательном процессе вуза; разработанные педагогические условия могут быть признаны результативными.

Материалы проведенного исследования представляют интерес в теоретическом (предлагая актуализированное решение проблемы формирования профессионально-педагогической культуры студента-педагога) и в практическом (предоставляя преподавателям экспериментально-проверенные дидактические и методические материалы) отношении.

Приоритетными направлениями дальнейшего исследования являются расширение эмпирической базы и конкретизация специфики взаимосвязи между уровнем общей рефлексивности и остальными критериями для уточнения теоретических основ изучения обозначенной проблемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова М. А., Либерска Х. Принцип культуросообразности в профессиональной подготовке учителей // Вестник Нижневарттовского государственного университета. 2019. №1. С. 4–9.
2. Абрамова М. А., Каменев Р. В., Крашенинников В. В. Высокие технологии: влияние на социальные институты и применение в профессиональном образовании. Новосибирск: Манускрипт, 2018. 222 с.
3. Hendrikx W. What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform // Educational Studies. 2020. Vol. 46, no. 5. P. 607–623. DOI: 10.1080/03 055 698.2019.1 620 694.
4. Schaap H., Louws M., Meirink J., Oolbekkink Marchand H. W. [et al.]. Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community // Professional Development in Education. 2019. Vol. 45, no. 5. P. 814–831. DOI: 10.1080/19415 257.2018.1 547 781.
5. Батенева Е. В. Рефлексия как компонент профессионально-педагогической культуры педагога // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, №1. С. 111–115. DOI: 10.30 853/ped210005.
6. Газман О. С. Базовая культура личности // Теоретические и исторические проблемы. Москва: Изд. АПС СССР, 1989. 150 с.
7. Мудрик А. В. Социально-педагогические проблемы социализации. Москва: Моск. гос. пед. ун-т, 2016. 248 с.
8. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12. С. 4–15.
9. Семенов И. Н. Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в смежных науках // Психология. 2013. Т. 10, №2. С. 24–45.
10. Батенева Е. В. Рефлексия как предмет исследования: социально-философский и педагогический аспекты // Философия образования. 2019. №3. С. 31–45. DOI: 10.15 372/PHE20 190 302.
11. Комаровская Е. П., Харьков И. С. Педагогические условия формирования духовной культуры студентов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2020. №1. С. 61–64.

12. Шайдено Н. А., Рангелова Е. М. Адаптация молодого учителя в контексте компетентностного подхода // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». 2019. №4–1. С. 57–60.
13. Малютин Т. В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте // Омский научный вестник. 2014. №2. С. 129–132.
14. Бариева А. А. Студент XXI века: реалии современной российской действительности // Казанский социально-гуманистический вестник. 2020. №6. С. 4–8. DOI: 10.24153/2079-5912-2020-11-6-4-8.
15. Каяшева О. И. Онтологические аспекты развития рефлексии человека: теоретический анализ проблемы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. №4. С. 40–50.
16. Павлова Е. В. К вопросу о развитии рефлексии у будущих учителей-предметников в контексте компетентностного подхода // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2020. №5. Art. 2850. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44235062> (дата обращения: 05.11.2021).
17. Лапшова А. В., Цыплакова С. А., Григорян К. М. Педагогическая рефлексия как фактор развития профессионализма педагога // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. №1. С. 45–46.
18. Юрова Т. В. Социальная рефлексия в становлении социальной компетентности студентов. Владивосток: Владивостокский гос. ун-т. экономики и сервиса, 2019. 96 с.
19. Салманова Д. А., Багирова З. К. Использование эвристических методов в обучении бакалавров педагогического образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, №3. С. 204–206.
20. Urdang E. Awareness of self – a critical tool // Social Work Education. 2010. Vol. 29, no. 5. P. 523–538. DOI: 10.1080/02615470903164950.
21. Жукова Н. А. Приемы развития рефлексии в профессионально-методической подготовке студентов вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 10. С. 87–92.
22. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методики ее диагностики // Психологический журнал. 2003. №5. С. 45–57.
23. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 512 с.
24. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие для вузов. Москва: Психотерапия, 2009. 544 с.

REFERENCES

1. Abramova M. A., Liberska H. The principle of cultural conformity in teacher training. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, 2019, no. 1, pp. 4–9. (In Russ.)
2. Abramova M. A., Kamenev R. V., Krashenninikov V. V. *High technologies: impact on social institutions and application in vocational education*. Novosibirsk, Manuscript, 2018, 222 p. (In Russ.)
3. Hendrikx W. What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 2020, vol. 46, no. 5, pp. 607–623. DOI: 10.1080/03055698.2019.1620694.
4. Schaap H., Louws M., Meirink J. et al. Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional Development in Education*, 2019, vol. 45, no. 5, pp. 814–831. DOI: 10.1080/19415257.2018.1547781.
5. Bateneva E. V. Reflection as a component of a teacher's professional and pedagogical culture. *Pedagogy. Questions of theory and practice*, 2021, vol. 6, no. 1, pp. 111–115. (In Russ.). DOI: 10.30853/ped210005.
6. Gazman O. S. Basic personality culture. *Theoretical and historical problems*. Moscow, APS SSSR Publ., 1989, 150 p. (In Russ.)
7. Mudrik A. V. *Socio-pedagogical problems of socialization*. Moscow, Moscow State Pedagogic. Univ. Publ., 2016, 248 p. (In Russ.)
8. Slastenin V. A. Teacher professionalism as a phenomenon of pedagogical culture. *Pedagogical education and science*, 2008, no. 12, pp. 4–15. (In Russ.)
9. Semenov I. N. Methodological problems of etymology and typology of reflection in related sciences. *Psychology*, 2013, vol. 10, no. 2, pp. 24–45. (In Russ.)
10. Bateneva E. V. Reflection as a subject of research: socio-philosophical and pedagogical aspects. *Philosophy of education*, 2019, no. 3, pp. 31–45. (In Russ.)
11. Komarovskaya E. P., Khar'kov I. S. Pedagogical conditions for the formation of students' spiritual culture. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of higher education*, 2020, no. 1, pp. 61–64. (In Russ.)
12. Shaidenko N. A., Rangelova E. M. Adaptation of a young teacher in the context of a competence approach. *Bulletin of «IPK and PPRO TO»*, 2019, no. 4–1, pp. 57–60. (In Russ.)
13. Malyutina T. V. Psychological and psychophysiological features of development in youth (student) age. *Omsk scientific bulletin*, 2014, no. 2, pp. 129–132. (In Russ.)

14. Barieva A. A. Student of the XXI century: the realities of modern Russian reality. *Kazan socio-humanistic Bulletin*, 2020, no. 6, pp. 4–8. (In Russ.)
15. Kayasheva O. I. Ontological aspects of human reflection development: theoretical analysis of the problem. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences*, 2020, no. 4, pp. 40–50. (In Russ.). DOI: 10.24153/2079-5912-2020-11-6-4-8.
16. Pavlova E. V. To the question of the development of reflection in future subject teachers in the context of the competence approach. *Letters to Emissiya. Offline*. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44235062> (accessed 05.11.2021). (In Russ.)
17. Lapshova A. V., Tsyplakova S. A., Grigoryan K. M. Pedagogical reflection as a factor in the development of teacher professionalism. *Proceedings of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences*, 2020, no. 1, pp. 45–46. (In Russ.)
18. Yurova T. V. *Social reflection in the formation of students' social competence*. Vladivostok, Vladivostok State Univ. of Economics a. Service, 2019, 96 p. (In Russ.)
19. Salmanova D. A., Bagirova Z. K. The use of heuristic methods in teaching bachelors of pedagogical education. *Azimut of scientific research: pedagogy and psychology*, 2018, vol. 7, no. 3, pp. 204–206. (In Russ.)
20. Urdang E. Awareness of self – a critical tool. *Social Work Education*, 2010, vol. 29, pp. 523–538. DOI: 10.1080/02615470903164950.
21. Zhukova N. A. Techniques for the development of reflection in the professional and methodological training of university students. *Proceedings of Volgograd State Pedagogical University*, 2020, no. 10, pp. 87–92. (In Russ.)
22. Karpov A. V. Reflexivity as a mental property and methods of its diagnosis. *Psychological journal*, 2003, no. 5, pp. 45–57. (In Russ.)
23. П'ин Е. П. *Motivation and motives*. Saint Petersburg, Piter, 2011, 512 p. (In Russ.)
24. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. *Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups: manual*. Moscow, Psychotherapy, 2009, 544 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Батенева Елена Владиславовна – старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630 126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, e-mail: arcy.nsk@gmail.com).

Абрамова Мария Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт философии и права СО РАН (Российская Федерация, 630 126, г. Новосибирск, ул. Николаева, д. 8, e-mail: marika24@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 17.01.2022

После доработки 20.09.2022

Принята к публикации 23.09.2022

Information about the authors

Elena V. Bateneva – Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education at the Institute of Childhood of Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya Str., Novosibirsk, 630 126, Russian Federation, e-mail: arcy.nsk@gmail.com).

Maria A. Abramova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher, Institute of Philosophy and Law of the SB RAS (8 Nikolaeva Str., Novosibirsk, 630 126, Russian Federation, e-mail: marika24@yandex.ru).

The paper was submitted 17.01.2022

Received after reworking 20.09.2022

Accepted for publication 23.09.2022