

ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГОВ: СВЯЗЬ С ЛИЧНОСТНЫМИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ

А. К. Белолуцкая¹, И. С. Криштофик², В. А. Мкртчян³

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.
E-mail: ¹beloluckayaak@mgpu.ru; ²krishtofik@gmail.com; ³MkrтчянVA@mgpu.ru

Аннотация. Введение. Развитие профессиональной рефлексии обусловлено характером той деятельности, по отношению к которой она осуществляется. Вместе с тем профессиональная рефлексия педагога является эффективным ресурсом развития образовательной деятельности. На современном этапе существует большое разнообразие моделей образования, для каждой из которых характерны свои ценности, и в каждой из этих моделей рефлексия имеет свой особый смысл, цель, результат.

Целью статьи является представление разработанной авторами модели исследования особенностей профессиональной рефлексии педагога, а также обсуждение результатов, полученных в процессе апробации данной исследовательской модели, позволивших сделать ряд выводов о наличии и характере связи между уровнем развития профессиональной рефлексии педагогов и их личностно-профессиональными ценностями.

Методология, методы и методики. Исследование базировалось на методологии деятельностного подхода, с опорой на теоретические положения о структуре и функциях рефлексии деятельности, о смысле рефлексии в различных моделях образования, о типах профессиональной педагогической рефлексии. Модель исследования профессиональной рефлексии педагогов разработана на основе применения опросного метода и метода кейсов. В исследовании приняли участие учителя из трех образовательных комплексов г. Москвы ($N = 63$).

Результаты. Установлено, что ценности жизненного и профессионального плана у испытуемых согласованы между собой, а профессиональные действия в основном не связаны с декларируемыми профессиональными ценностями. Гипотеза о наличии значимой положительной связи между степенью конгруэнтности декларируемых в опросе и проявляемых при решении проблемных профессиональных ситуаций ценностей и уровнем развития рефлексии названных типов получила подтверждение для рефлексии позиционного типа.

Научная новизна заключается в разработке модели исследования особенностей профессиональной рефлексии, связанных с личностными и профессиональными ценностями педагога. Результаты, полученные в ходе ее апробации, могут служить основой для понимания механизмов развития профессиональной рефлексии педагогов в различных моделях образования.

Практическая значимость заключается в использовании разработанной методики исследования особенностей профессиональной рефлексии педагогов для дальнейшего создания комплекса инструментов самооценки и развития профессиональной педагогической компетентности, ядром которой является педагогическая рефлексия.

Ключевые слова: рефлексия деятельности, педагогическая рефлексия, ценностные ориентации педагога, модели образования, типы рефлексии.

Благодарности. Исследование выполнено в рамках государственного задания ГАОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет» на 2020–2021 учебный год по теме: «Проектирование практик освоения учителями рефлексивной компетентности». Авторы благодарны за помощь в сборе данных заведующему лабораторией проектирования деятельностного содержания образования НИИ урбанистики и глобального образования ГАОУ ВПО МГПУ В. А. Львовскому.

Для цитирования: Белолуцкая А. К., Криштофик И. С., Мкртчян В. А. Особенности рефлексии педагогов: связь с личностными и профессиональными ценностными ориентациями // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 7. С. 160–190. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-160-190

FEATURES OF TEACHER'S REFLECTION: CONNECTION WITH PERSONAL AND PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS

A. K. Belolutskaia¹, I. S. Krishtofik², V. A. Mkrtchyan³

Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: ¹beloluckayaak@mgpu.ru; ²krishtofik@gmail.com; ³MkrtchyanVA@mgpu.ru

Abstract. Introduction. The development of professional reflection is determined by the nature of the activity in relation to which it is carried out. At the same time, teacher professional reflection is an effective resource for the development of educational activities. At the present stage, there is a wide variety of education models. Each educational model is characterised by its special values; reflection has its own special meaning, purpose, and result in a specific educational model.

Aim. The current research *aims* to present the authors' model for studying the features of teacher professional reflection; to discuss the results of testing this research model, which made it possible to draw a number of conclusions about the presence and nature of the relationship between the level of teacher professional reflection and their personal and professional values.

Methodology and research methods. The present research is based on the activity approach, theoretical provisions on the structure and functions of reflection of activity, the meaning of reflection in various models of education, the types of professional pedagogical reflection. The research model is developed through the questionnaire method and the case method. The study involved primary and secondary school teachers of three educational complexes in Moscow ($N = 63$).

Results. It has been established that the values of the life and professional plan of the subjects are consistent with each other, and professional actions are generally not related to the declared professional values. The authors confirmed the hypothesis that the reflection of positional type has a significant positive relationship between the degree of congruence between the values declared in the survey and those manifested in solving problematic professional situations and the level of development of reflection of these types.

Scientific novelty lies in the development of a model for studying the features of professional reflection associated with the personal and professional values of the teacher. The

results obtained in the course of its approbation can serve as a basis for understanding the mechanisms for the development of professional reflection of teachers in various models of education.

Practical significance. The developed methodology for studying the features of professional reflection of teachers can be used for the further creation of the set of tools for self-assessment and the development of professional pedagogical competence, the core of which is pedagogical reflection.

Keywords: activity reflection, pedagogical reflection, teacher value orientations, education models, types of reflection.

Acknowledgements. The reported study was performed within the state assignment for the 2020–2021 academic year: “Designing the Practice of Mastering Reflexive Competence by Teachers” at the Moscow City University. The authors are grateful to V. A. Lvovsky, Head of the Laboratory of Activity-based Education Design of the Research Institute of Urban Studies and Global Education of the Moscow City University, for assistance in data collection.

For citation: Belolutsкая А. К., Krishtofik I. S., Mkrtchyan V. A. Features of teacher reflection: Connection with personal and professional value orientations. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (7): 160–190. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-160-190

Введение

Проблема развития и оценки профессиональной рефлексии педагогов на основе понимания ее связи с личностными и профессиональными ценностями является актуальной проблемой психологии образования. По мнению J. H. Flagel, H. Otani и R. L. Widner, работа педагога требует от него проявления сложных компетенций, в структуре которых рефлексия представляет собой базовый интеллектуальный процесс, позволяющий педагогу в любых деятельностных ситуациях удерживать целостное видение себя как субъекта, свои ценности, цели, средства и действия, направленные на объект педагогической работы, обеспечивающие ее эффективность и высокое качество [1; 2]. Н. Г. Алексеев отмечает, что профессиональные ценности педагога формируются под влиянием жизненных ценностей, в свою очередь, совокупность жизненных и профессиональных ценностей во многом обуславливает характер педагогических действий, на которые прежде всего направлена профессиональная рефлексия педагога [3].

Г. П. Щедровицкий подчеркивает, что проблема профессиональной рефлексии педагогов усугубляется в ситуации существования большого числа разнообразных образовательных моделей, порожденных педагогической мыслью и практикой образования. Эти модели отличаются друг от друга своей предметно-методической базой, психолого-педагогическими основаниями, присущими им педагогическими ценностями и онтологической кар-

тиной в целом. В современном образовании ни одна из моделей не существует в чистом виде. И в своей практике педагог часто действует, опираясь не столько на четкие, однозначно понимаемые нормы, закрепленные, в частности, в образовательных стандартах, сколько на собственные жизненные ценности, принципы, образцы поведения, привычные с точки зрения практического жизненного опыта, но не всегда в полной мере осознаваемые [4].

Отметим, что при всей широте исследований профессиональной рефлексии педагога недостаточно разработанным представляется один из ключевых элементов, определяющий особенности педагогической рефлексии – ее имплицитная связь с личностными и профессиональными ценностными ориентациями учителя.

В нашем исследовании предпринята попытка выявления и определения характера связей: между жизненными и профессиональными ценностями педагогов; между степенью конгруэнтности жизненных и профессиональных ценностей педагогов и предпочитаемыми ими сценариями профессиональных действий; между уровнем развития профессиональной рефлексии педагога и степенью соответствия его ценностей предпочитаемым сценариям.

Цели исследования: выявление особенностей ценностных приоритетов педагогов в разрезе исторически сложившихся и перспективных образовательных моделей (дисциплинарной, свободной, деятельностной); описание особенности рефлексивной компетентности педагогов в разрезе четырех типов рефлексии: определяющей, позиционной, нормирующей, нормотворческой; сопоставление особенностей ценностных приоритетов педагогов и их рефлексивной компетентности.

Исследовательские вопросы: Каковы особенности ценностных приоритетов педагогов, ориентированных на дисциплинарную, свободную или деятельностную модель образования? Каковы особенности рефлексивной компетентности педагогов в разрезе четырех типов рефлексии: определяющей, позиционной, нормирующей, нормотворческой? Существует ли связь между особенностями ценностных приоритетов педагогов и особенностями их рефлексивной компетентности?

Гипотезы исследования:

1) обнаружится несоответствие между декларируемыми ценностными приоритетами (опрос) и проявленными через решение проблемных профессиональных ситуаций (кейсы);

2) существует значимая положительная связь между степенью конгруэнтности декларируемых в опросе и проявляемых при решении проблемных профессиональных ситуаций ценностей и уровнем развития рефлексии разных типов.

Ограничение данной статьи связано с тем, что в основе разработанной нами методики исследования особенностей рефлексии педагогов лежат метод анкетирования и метод кейсов. Применяемые по отдельности они обладают рядом недостатков. Первый отличается определенным риском получения субъективных результатов, так как часто мы имеем дело с ответами респондентов, ориентированных на ожидания исследователей. Анкетирование не позволяет получить полную картину действий испытуемого, чтобы делать выводы о характере его деятельности и связанной с ней рефлексии. Метод кейсов не учитывает в полной мере особенности профессиональной педагогической деятельности, осуществляемой, как правило, в ситуациях неопределенности. Метод кейсов не в полной мере учитывает столь высокую динамичность и неустойчивость ситуаций, на которые направлена рефлексия педагога. Сочетание этих методов для исследования особенностей профессиональной рефлексии возможно при условии организации электронной процедуры исследования и применения методов математической статистики для обработки и сопоставления полученных данных.

В исследовании особенностей профессиональной рефлексии педагогов приняли участие учителя, работающие в образовательных комплексах г. Москвы, и это также может расцениваться как ограничение исследования по составу выборки.

Обзор литературы

Исследование профессиональной рефлексии на современном этапе осуществляется по многим направлениям, среди которых выделяются два: метакогнитивный и деятельностный подходы. В рамках первого рефлексия – это «метакогниция, то есть знание о себе как познающем субъекте и регулирующая собственное познание» (J. H. Flavell) [1]. Разные авторы по-разному видят структуру метакогнитивных процессов и по-разному описывают их конкретный набор. При этом все же многие используют различие: метакогнитивные знания и метакогнитивный контроль (H. Otani, R. L. Widner) [2]. В рамках деятельностного подхода в качестве предмета рефлексии рассматривается деятельность субъекта, а ее основной функцией является возвращение к ситуации затруднения в деятельности (Н. Г. Алексеев) [3]. Г. П. Щедровицкий, исследуя структуру рефлексии, обозначает ее основные функции: анализ ситуации, критика способа действий, перепроектирование. «Анализ понимается как реконструкция ситуации затруднения, построение многоаспектного представления о том, что произошло. Критика предполагает выявление причин затруднения и динамики их возникнове-

ния. Перепроектирование означает трансформацию способа действия так, чтобы новое действие произошло без затруднений» [4].

В. Д. Шадриков, С. С. Кургиян рассматривают развитие рефлексии как системогенез деятельности, поскольку она присутствует в формировании всех компонентов функциональной системы деятельности [5]. В контексте проблемы развития профессиональной рефлексии Э. Ф. Зеер с соавторами подчеркивают необходимость «сообразовать цели, задачи, содержание, формы и методы непрерывного образования с потребностью осознанного самоосуществления личности в проектировании и реализации собственной траектории в динамичных, асимметричных, открытых, неопределенных условиях социально-профессиональной жизни» [6, с. 267]. В то же время достаточно широко распространена трактовка рефлексии как важнейшего вида когнитивной практики, без которой, в частности, невозможно осуществлять научно-исследовательскую деятельность на основе глубокого размышления (L. Mortari) [7], выдвигать продуктивные исследовательские гипотезы (А. Ф. Закирова) [8], контролировать процесс достижения поставленных целей и задач (Т. Daradoumis и М. Arguedas) [9].

Согласно И. Ю. Шустовой, профессиональная рефлексия педагога – это явление, которое проявляется в «способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту, с целью критического анализа, осмысления и оценки эффективности деятельности для развития личности ученика» [10]. Педагогическую рефлексию исследуют с точки зрения эффективности ее влияния на развитие социального интеллекта учащихся в условиях группового обучения (S. A. Chinnery, C. Appleton, J. M. Marlowe) [11], с учетом уровня сформированности рефлексии педагога, оказывающей непосредственное влияние на рефлексивность обучающихся (М. Г. Сергеева, Д. И. Трубакова) [12]. Изучается личностно-рефлексивный механизм формирования способности решения творческих задач (Г. В. Ожиганова) [13]; в том числе с применением когнитивного помощника (Le N. T., L. Wartschinski) [14]. О. А. Шиян с соавт. рассматривают рефлексию как основное интеллектуальное средство, которое педагог применяет в коммуникативных ситуациях, направленных на развитие мышления ребенка в обучении [15].

Отметим, что Э. И. Койкова исследует процессы педагогической рефлексии в контексте проблемы повышения качества профессиональной деятельности педагога [16], С. В. Палёхина анализирует роль рефлексии в развитии профессиональной мобильности педагога [17]. Т. Anspal с коллегами рассматривают профессиональную рефлексию педагога как элемент дискурса, свидетельствующий об освоении педагогом социально-профессиональной роли [18].

Исследователи представляют педагогическую рефлексию как необходимое условие профессиональной подготовки будущих учителей (L. M. McKay) [19]; как педагогический феномен, связанный с личностным ростом и развитием профессиональных компетенций будущих учителей (Ю. В. Свободина, Е. В. Христофорова) [20]. Е. Г. Беякова исследует «субъективную удовлетворенность студентов уровнем собственного профессионального развития в условиях вузовского обучения» в контексте формирования профессионально-личностной рефлексии будущих учителей [21], М. Н. Дудина изучает их самооценку в ориентации на требования социума к профессии [22]. М. Izadinia рассматривает профессиональную рефлексию как важнейший результат развития профессиональной идентичности педагога [23], связанный с формированием ценностных ориентаций педагогов (A. Salli, Ü. V. Osam) [24]. F. Hanna с соавт. разрабатывают соответствующие инструменты количественного измерения [25], а например, Р. Amott исследует профессиональную рефлексию в контексте формирования идентичности, понимаемого как процесс самопознания, реализуемый в рамках нарративных практик педагогов [26].

Важным аспектом исследования профессиональной рефлексии является оценка характера рефлексивных процессов. Для ее решения в отечественной психологии разработаны и широко применяются диагностические методики, направленные на изучение и описание рефлексии в двух аспектах: личностном и деятельностном. К первому типу можно отнести, например, методику А. В. Карпова, предназначенную для оценки рефлексивности как особого качества личности [27]; методику биографической рефлексии М. В. Клементьевой [28]; феноменологическую анкету «Переживание профессионального кризиса личности» (N. O. Sadovnikova, T. B. Sergeeva, M. O. Sugaeva, O. Y. Kuzmina) [29]. К методикам, применяемым для оценки рефлексии как деятельностной процедуры, относится дифференциальный тест рефлексивности Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина, [30]. В. Д. Шадриковым и С. С. Кургиняном разработана диагностическая методика, позволяющая выявить характер рефлексивных процессов, связанных с оценкой и согласованием своих действий в целостную личностно-деятельностную систему для достижения запланированного результата [5]. Как инструмент исследования профессиональной рефлексии используется «Опросник профессиональной приверженности» С. А. Минюровой и А. И. Калашникова [31].

В контексте исследования особенностей профессиональной рефлексии педагога представляет интерес подход А. М. Медведева, И. В. Жулановой, которые выявили три ценностные модели образования: *дисциплинарную*, *свободную* (личностно-ориентированную), *деятельностную*, показав при этом, что характер рефлексии учителя может быть различным в данных моделях образования [32]. Смысл педагогической рефлексии в различных

моделях образования. Для «дисциплинарной» модели образования характерна строгая алгоритмизация образовательного процесса, технологичность, жесткая структурированность, поэтому смысл педагогической рефлексии здесь сводится к оценке соответствия транслируемого содержания эталону, а также к проверке действий учеников на соответствие правилам и образцам. Смысл педагогической рефлексии в «свободной» модели заключается в оценке «спонтанности и креативности учеников как проявлений свободы и раскованности их мышления» [32]. Для «деятельностной» модели, которая строится на совместной поисковой деятельности учителя и ученика, равенстве их позиций в учебной ситуации, отношении к ситуации незнания/непонимания как к продуктивной, педагогической рефлексии предполагает не оценку, а взаимное отображение намерений и действий учителя и учеников, анализ «зазора» между культурным способом действий и тем актуально-натуральным способом, который демонстрируют ученики.

Для понимания особенностей рефлексии педагога особое значение имеет подход В. Г. Васильева, Ю. Г. Юдиной, обозначивших четыре типа профессиональной рефлексии педагога: *определяющая, позиционная, нормирующая, нормотворческая* [33]. *Определяющая рефлексия* проявляется в том, как педагог в процессе решения профессиональной задачи отделяет известное от неизвестного, может ли педагог через формулирование вопроса (поискового запроса) обозначить границу своего незнания / непонимания / отсутствия средств для решения задачи. *Позиционная рефлексия* выражается в том, может ли педагог проанализировать ситуацию с разных позиций, может ли, анализируя практическую ситуацию, выявить основания осуществляемых действий в разных сценариях педагогического действия, ответить на вопрос «почему он так действует?». *Нормирующая рефлексия* состоит в том, может ли педагог сформулировать проблему, обозначить основной разрыв в деятельности в форме противоречия. *Нормотворческая рефлексия* проявляется в том, может ли педагог предложить варианты преобразования ситуации, способы разрешения проблемы [33].

Методология. Материалы и методы

Методологический аппарат исследования построен на применении метакогнитивного [1; 2] и деятельностного [3–5] подходов. Теоретическую базу исследования составили теоретические положения о структуре и функциях рефлексии деятельности [4], о смысле рефлексии в различных моделях образования [32], о типах профессиональной педагогической рефлексии [33].

Методы исследования: анкетирование, метод кейсов, корреляционный анализ.

Некоторые методологические ограничения состоят в применении метода анкетирования с целью выявления особенностей ценностных приоритетов педагогов, так как существует определенный риск получения субъективных результатов, обусловленных тем, что респонденты могут быть ориентированы на ожидания исследователей или на профессиональные нормы и требования. Второе методологическое ограничение связано с применением метода кейсов, который может не в полной мере учитывать особенности профессиональной педагогической деятельности, осуществляемой, как правило, в ситуациях неопределенности: педагогам постоянно приходится принимать сложные решения в проблемных ситуациях, разрабатывать решения проектного типа, ориентированные в будущее; планировать структуры совместной с учениками деятельности; включаться в спонтанные коммуникативные ситуации; регулировать учебный процесс, контролировать его результаты. Столь высокую динамичность и неустойчивость ситуаций, на которые направлена рефлексия педагога, во-первых, достаточно сложно отразить в содержании кейсов, и, во-вторых, ситуация решения кейсов не вполне соответствует реальной ситуации принятия решения педагогом в практической деятельности.

Описание выборки. В исследовании приняли участие 63 учителя из трех общеобразовательных организаций г. Москвы. Среди них учителя начальной школы (35 %) и преподаватели различных учебных предметов в средней школе (65 %). По стажу работы респонденты распределились так: менее 5 лет – 19 %; 6–10 лет – 12 %; 11–15 лет – 26 %; 16–25 лет – 29 %; более 25 лет – 14 %. Среди респондентов 8 мужчин (19 %) и 35 женщин (81 %).

Разработанная авторами модель исследования профессиональной рефлексии учителей построена на сочетании метода анкетирования, метода кейсов, корреляционного анализа и представляет собой методику, состоящую из четырех частей.

Первая часть методики: анкетирование для выяснения общих мировоззренческих ценностных приоритетов, без связи с профессиональной деятельности. Всего шесть вопросов. В каждом вопросе анкеты предлагается три варианта ответов: формулировка ценности, характерной для модели дисциплинарной, свободной и деятельностной. Испытуемому надо проранжировать значимость каждого варианта. Ценности сформулированы так, что все три варианта выглядят для респондента привлекательно, чтобы минимизировать риск социально желаемых ответов.

Например:

В моей жизни я особенно ценю...

Стабильность и предсказуемость

Спонтанность и неожиданность

Когда открываются новые возможности

Для меня важнее ...

Безопасность

Эмоциональный комфорт

Возможность осознанного риска

И т.д.

Вторая часть: анкетирование для выяснения профессиональных ценностей в привязке к разным компонентам работы учителя. Методика сконструирована таким образом, чтобы иметь возможность проследить, насколько соответствует репрезентация профессиональных ценностей общим мировоззренческим. Вторая часть содержит шесть вопросов о том, какие характеристики учителя являются наиболее ценными: в подготовке занятий, разработке учебного материала, работе с эмоциями и психологическим климатом в классе, в контрольно-оценочной деятельности, в разработке учебной программы, во взаимодействии с детьми. Все характеристики даны тройками, где первый вариант соответствует дисциплинарной модели, второй – свободной, третий – деятельностной; респондент должен проранжировать значимость ценностей внутри тройки (таблица 1).

Например:

Вам предлагается закончить следующее предложение: Я особенно ценю, когда учитель....

Таблица 1

Бланк вопросов / ответов второй части методики

Table 1

Form of questions/answers of the second part of the methodology

Аспект деятельности педагога / Aspect of the teacher's activity	Варианты / Options		
Организация и проведение занятий / Organisation and conduction of lessons	Умеет привлечь к себе внимание и удержать его на протяжении всего урока. Яркий, харизматичный оратор / Knows how to attract attention and keep it throughout the lesson. A bright, charismatic speaker	Дает детям много свободного времени. Много наблюдает за учениками, ценит и умеет поддержать их спонтанную активность / Gives children a lot of free time. Observes students a lot, appreciates and knows how to support their spontaneous activity	Умеет инициировать и модерировать дискуссию по поводу учебного содержания и много работает с такими форматами / Knows how to initiate and moderate a discussion about educational content and works with such formats a lot
Ответ / Answer			

Организация предметного содержания / Organisation of subject content	Излагает содержание предмета системно, логично, непротиворечиво / Presents the content of the subject in a systematic, logical, consistent manner	Считает, что содержание должно определяться разнообразием культурной среды и спонтанным интересом ребенка к ней / Believes that the content should be determined by the diversity of the cultural environment and the child's spontaneous interest in it	Ставит детям задачи, для решения которых у них пока нет средств и способов. Часто задает проблемные вопросы / Sets children tasks for which they do not yet have the means and methods. Frequently asks difficult questions
Ответ / Answer			

И т.д.

Третья часть: решение пяти кейсов с описанием проблемных ситуаций в работе учителя. К каждому кейсу даны три варианта ответов, соответствующие дисциплинарной, свободной, деятельностной моделям, и четвертый вариант, дающий возможность сформулировать свой вариант.

Например:

Кейс 1:

Ученик 6 класса Олег принес на урок планшет и начал играть в игры во время урока. Другие ребята увидели это и начали отвлекаться от урока. Учитель тоже это заметил. Мальчик продолжал играть и отвлекать класс.

Как, с вашей точки зрения, должен поступить хороший учитель? Выберите вариант или напишите свой:

A. Начинает с детьми беседу о том, что именно привлекает их внимание в планшете, плавно выводя на связь с предметным содержанием.

B. Строго глядя на мальчика, спокойно произносит: – Олег, если ты не хочешь, чтобы я забрала у тебя планшет и выгнала тебя из класса, сейчас же убери его в сумку.

C. Формулирует проблемный вопрос по теме занятия, для решения которого можно пользоваться Интернетом.

D. Ваш вариант действий _____

Четвертая часть направлена на определение уровня сформированности рефлексии каждого из четырех типов, обозначенных выше. Здесь дается проблемный профессиональный кейс и три варианта действия учителя (дисциплинарный, свободный и деятельностный). Все три сценария проблемные: ни один из них не приводит учителя к успеху. В кейсе четыре задания, позволяющие проверить способность к рефлексивному действию каждого из четырех типов.

Пример:

Вам предлагается описание проблемной ситуации и три варианта действий (сценариев) учителя, ни один из которых не приводит к успеху. Прочитайте, пожалуйста, внимательно описания сценариев, представленные в кейсе, и выполните задания после текста.

Кейс.

Учитель заметил, что Коля, один из учеников в классе, отстает в учебном предмете, получает низкие оценки по контрольным работам и тестам. Мальчик, скромный и тихий, сам не задает вопросов, но видно, что старается.

Варианты педагогических действий учителя в данной ситуации:

– Учитель предложил ученику бесплатные дополнительные занятия по предмету после уроков, с целью улучшения знаний. После двух недель дополнительных занятий с учеником он вынужден зафиксировать отсутствие прогресса у мальчика.

– Учитель на занятиях стал больше работать в малых группах, где ребята должны коллективно работать над учебными задачами. Коле было предложено включаться в разные группы на разных занятиях. Через две недели, проверив очередную работу, учитель увидел, что такой формат не дал заметного результата, работа оказалась напрасной.

– Учитель вызвал родителей мальчика в школу, чтобы поговорить с ними о причинах возникших у ребенка трудностей. Учитель вместе с родителями обсудили и выбрали вариант психологической поддержки мальчика с учетом его индивидуальных особенностей. Две недели взрослые действовали по своим договоренностям, но ситуация с отставанием не изменилась к лучшему».

Задания:

1. Если бы Вам понадобились дополнительные знания для решения данной педагогической задачи, какой поисковый запрос Вы бы сформулировали в поисковой системе интернета в каждом из трех сценариев?

2. Обоснуйте, почему именно так действует учитель (на основе каких принципов или профессиональных ценностей) в каждом из трех предложенных вариантов.

3. Сформулируйте суть проблемы, с которой столкнулся учитель в каждом из трех предложенных вариантов.

4. Как Вы считаете, можно ли что-то изменить в действиях учителя в каждом из трех представленных вариантов? Что бы Вы предложили изменить?

Для оценки выполнения этого задания были определены четыре уровня проявления рефлексии: 4 – высокий: признаки профессиональной реф-

лекции проявляются системно; 3 – средний: признаки профессиональной рефлексии проявляются редуцированно; 2 – низкий: признаки профессиональной рефлексии проявляются фрагментарно; 1 – очень низкий: признаки профессиональной рефлексии не проявляются.

Методика позволяет сопоставить те ценностные приоритеты, которые декларируются респондентом через анкетирование, и те, что проявляются через решение проблемных кейсов. Степень конгруэнтности ответов респондента на три части методики будет являться показателем того, насколько отрефлексированы ценностные профессиональные приоритеты.

Сотнося результаты четвертой части методики с совокупными результатами первой, второй и третьей частей, можно проверить значимость связи между степенью конгруэнтности декларируемых в опросах и проявляемых при решении проблемных профессиональных ситуаций ценностей и уровнем развития рефлексии разных типов.

Процедура проведения методики состоит в поэтапном выполнении респондентами заданий каждой из четырех частей. Все задания даются в электронной форме. Время для их выполнения не ограничивается. Респонденты участвуют в исследовании добровольно, не анонимно.

Объективные методологические ограничения применяемых по отдельности методов не оказывают значимого влияния на целостность и обоснованность результатов, полученных в рамках применения модели исследования, сочетающей в себе данные методы, электронную процедуру исследования и методы математической статистики для обработки и сопоставления полученных данных.

Результаты

Статистический анализ данных, полученных в первых трех частях методики, позволил ответить на следующие вопросы: 1) на какие жизненные ценности ориентируется большая часть опрошенных педагогов; 2) на какие ценности учителя чаще опираются в своей профессиональной деятельности 3) какие сценарии профессиональных действий предпочитает большинство учителей. Результаты отражены на рис. 1. По графику видно, что в выборе жизненных ценностей педагогов преобладают ценности дисциплинарного плана, при выборе профессиональных ценностей и сценариев профессиональных действий педагоги более привержены деятельностной модели.

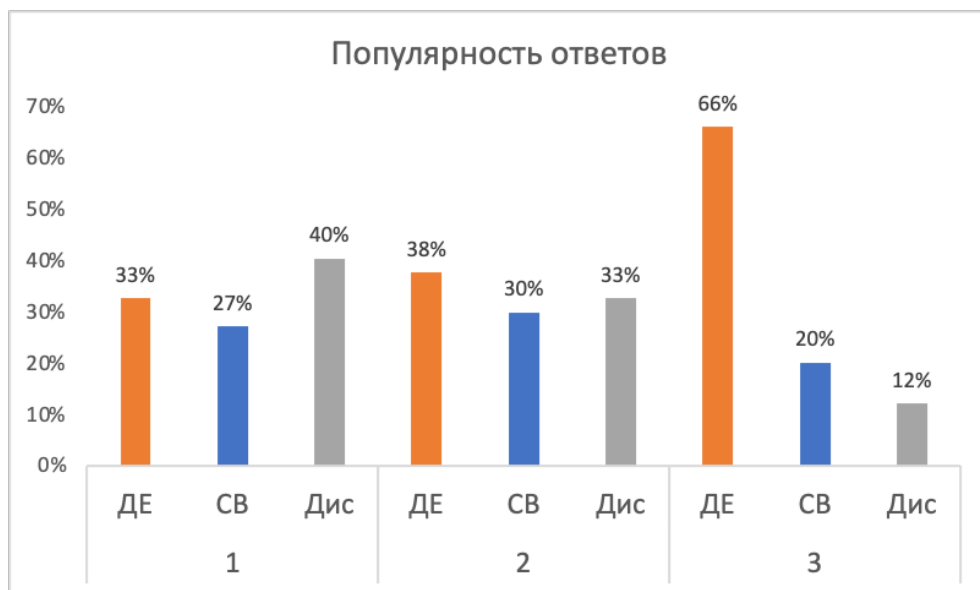


Рис. 1. Популярность моделей образования при выборе респондентами ценностей и сценариев педагогических действий (1 – выбор жизненных ценностей; 2 – выбор профессиональных ценностей; 3 – выбор сценариев профессиональных действий); ДЕ – деятельностьная модель, СВ – модель свободного воспитания, ДИС – дисциплинарная модель

Fig. 1. The popularity of education models when respondents choose values and scenarios of pedagogical actions (1 – choice of life values; 2 – choice of professional values; 3 – choice of scenarios of professional actions); DE – activity model, CB – model of free education, DIS – disciplinary model

По результатам 4-й части методики было получено распределение опрошенных по уровням сформированности каждого из типов профессиональной рефлексии (рисунок 2).

У большей части респондентов не проявились признаки позиционной и нормативной рефлексии (63 % и 56 % соответственно), почти половина респондентов продемонстрировали несформированность определяющей рефлексии (47 %) и около трети обнаружили несформированность нормотворческой рефлексии (33 %). Остальные респонденты в основном проявили признаки сформированности всех типов рефлексии на минимальном (2) уровне.

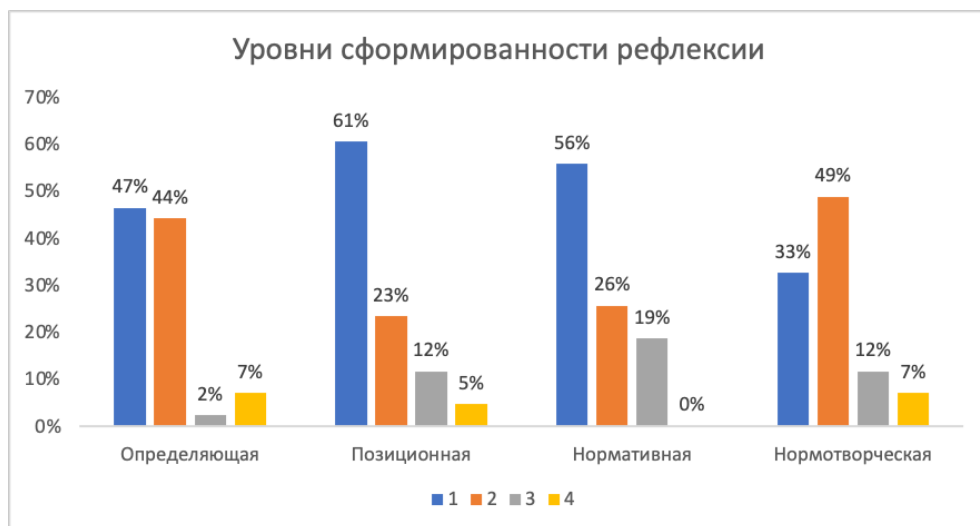


Рис. 2. Распределение уровней сформированности разных типов рефлексии педагогов

Fig. 2. Distribution of levels of formation of different teacher reflection types

Далее мы определили, насколько согласованы между собой:

- а) ценностные ориентации респондентов в жизненном и профессиональном плане (1 и 2 части методики);
- б) профессиональные ценности и предпочтения относительно сценариев профессиональных действий (2 и 3 части методики).

Степень согласованности/несогласованности данных, полученных в 1, 2 и 3 частях методики, была определена методом подсчета значимых различий по t-критерию Стьюдента (табл. 2).

Из таблицы видно, что различия между 1 и 2 частями не значимы, то есть ценности, предпочитаемые респондентами на общечеловеческом уровне, совпадают с теми же ценностями, какие манифестируются ими на профессиональном. Различия между 2 и 3 частями значимы. Проверка профессиональных ценностей посредством практических кейсов (в 3 части методики) показывает, что испытуемые выбирают варианты действий, которые не соответствуют ценностям, декларируемым ими при выборе приоритетов во 2 части. При этом предпочтение в большей степени отдается вариантам, соответствующим деятельностной модели образования.

Таблица 2
Значимость различий средних (t-критерий Стьюдента)

Table 2
Significance of mean differences (Student's t-test)

1 и 2 часть / Parts 1 and 2	Среднее значение ДЕ-1 / Mean value DE-1	Среднее значение ДЕ-2 / Mean value DE-2	Различия не значимы / Differences are not significant	p-value = 0,2
	1,95	2,26		
	Среднее значение СВ-1 / Mean value CB-1	Среднее значение СВ-2 / Mean value CB-2	Различия не значимы / Differences are not significant	p-value = 0,4
	1,63	1,79		
	Среднее значение ДИС-1 / Mean value DIS-1	Среднее значение ДИС-2 / Mean value DIS-2	Различия не значимы / Differences are not significant	p-value = 0,06
	2,37	1,95		
2 и 3 часть / Parts 2 and 3	Среднее значение ДЕ-2 / Mean value DE-2	Среднее значение ДЕ-3 / Mean value DE-3	Различия значимы / Differences are significant	p-value = 0,000
	2,26	3,3		
	Среднее значение СВ-2 / Mean value CB-2	Среднее значение СВ-3 / Mean value CB-3	Различия значимы / Differences are significant	p-value = 0,002
	1,79	1		
	Среднее значение ДИС-2 / Mean value DIS-2	Среднее значение ДИС-3 / Mean value DIS-3	Различия значимы / Differences are significant	p-value = 0,000
	1,95	0,6		

Характер связи между ценностным комплексом педагога, включающим ценностные ориентации жизненного и профессионального плана и предпочтения в выборе профессионального сценария, и уровнем сформированности профессиональной рефлексии разных типов был выявлен с помощью корреляционного анализа, результаты которого представлены в табл. 3.

Таблица 3
Корреляции между ценностным комплексом и уровнем развития разных типов профессиональной рефлексии педагога

Table 3
Correlations between the value complex and the level of development of different types of teacher professional reflection

Части методики / Parts of the technique	Модели образования / Models of education	Типы профессиональной рефлексии / Types of professional reflection			
		Определяющая / Defining	Позиционная / Positional	Нормативная / Normative	Нормотворческая / Normative creative
1 – выбор жизненных ценностей / 1 – choice of life values	ДЕ-1 / DE-1	0,18	-0,13	-0,02	0,13
	СВ-1 / CB-1	0,21	0,09	0,16	0,15
	ДИС-1 / DIS-1	-0,29*	0,06	-0,10	-0,17
2 – выбор профессиональных ценностей / 2 – choice of professional values	ДЕ-2 / DE-2	0,26	-0,12	0,04	0,16
	СВ-2 / CB-2	-0,11	-0,12	0,06	-0,06
	ДИС-2 / DIS-2	-0,15	0,18	-0,07	-0,10
3 – выбор сценариев профессиональных действий / 3 – choice of professional action scenarios	ДЕ-3 / DE-3	0,37**	0,054	0,22	0,28*
	СВ-3 / SB-3	-0,49**	-0,25	-0,24	-0,29*
	ДИС-3 / DIS-3	0,04	0,19	-0,02	-0,01

*p < 0,05, n = 63

**p < 0,01, n = 63

Результаты корреляционного анализа показывают следующее:

1) у педагогов уровень сформированности рефлексии определяющего, нормативного и нормотворческого типов тем выше, чем более они предпочитают профессиональные сценарии, ориентированные на деятельностную модель образования;

2) уровень сформированности рефлексии всех четырех типов тем ниже, чем более они предпочитают профессиональные сценарии, ориентированные на свободную модель образования; эти связи особенно сильно проявляются для рефлексии определяющего типа;

3) уровень развития определяющей рефлексии снижается в зависимости от возрастания предпочтения жизненных ценностей дисциплинарного характера;

4) уровень развития определяющей рефлексии увеличивается с ростом предпочтений профессиональных ценностей деятельностного характера.

Проверка связи между степенью осознанности ценностных приоритетов (первые три части методики) и способностью применять рефлексивные

действия разных типов (четвертая часть методики) проведена посредством определения корреляций:

а) между согласованностью результатов 1/2 частей и результатами 4 части (табл. 4);

б) между согласованностью результатов 2/3 частей и результатами 4 части (табл. 5).

Таблица 4

Корреляции между согласованностью 1/2 частей и 4 частью

Table 4

Correlations between the consistency of parts 1/2 and part 4

Параметры согласо- ванности (степень рассогласованно- сти) / Consistency options (degree of mismatch)	Определяющая / Defining	Позиционная / Positional	Нормативная / Normative	Нормотворче- ская / Norma- tive creative
abs ДЕ (1-2) / abs DI (1-2)	-0,15	-0,18	0,04	-0,07
abs CB (1-2) / abs CB (1-2)	0,04	-0,34**	0,23	-0,004
abs ДИС (1-2) / abs DIS (1-2)	-0,20	-0,17	0,18	-0,26
um abs (1-2)	-0,14	-0,28*	0,18	-0,14

*p < 0,05, n = 63

**p < 0,01, n = 63

Полученные значимые корреляции говорят о том, что чем ниже согласо-
ванность между результатами 1 и 2 частей методики, тем ниже уровень
позиционной рефлексии. Особенно это касается респондентов, выбираю-
щих в качестве приоритетных ценности свободной образовательной модели.

Существует обратная связь между степенью рассогласованности лич-
ностных ценностей с профессиональными (результаты 1 и 2 частей мето-
дики) и уровнем проявления позиционной рефлексии (результаты 4 части
методики). Для респондентов, выбирающих ценности свободы, это проявля-
ется наиболее значимо.

Таблица 5

Корреляции между согласованностью 2 и 3 частей и 4 частью

Table 5

Correlations between the consistency of parts 1-2 and part 3

Параметры согласованности / Consistency options	Определяющая / Defining	Позиционная / Positional	Нормативная / Normative	Нормотворческая / Normative creative
abs ДЕ (2-3) / abs DI (2-3)	0,02	0,24*	0,09	0,07
abs CB (2-3) / abs CB (2-3)	0,06	-0,23*	-0,02	-0,05
abs ДИС (2-3) / abs DIS (2-3)	-0,12	0,17	-0,02	-0,03
sum abs (2-3)	-0,04	0,11	0,01	-0,01

*p < 0,05, n = 63

Из табл. 5 видно, что между профессиональной рефлексией позиционного типа и степенью рассогласованности результатов 2 и 3 частей (профессиональные ценности / сценарий профессиональных действий) в ориентации на свободную модель, существует значимая отрицательная связь (-0,23), что работает на подтверждение той же самой гипотезы (чем выше рассогласованность 2 и 3 частей, тем ниже уровень проявления позиционной рефлексии). При этом аналогичный показатель, ориентированный на деятельностьную модель (0,24), носит противоречивый характер.

Проверка валидности разработанной нами методики исследования особенностей профессиональной рефлексии педагога проведена на основе определения корреляции между четырьмя компонентами последней четвертой части методики – определенными нами типами рефлексии (табл. 6).

Таблица 6

Корреляции между компонентами 4 части методики

Table 6

Correlations between the components of part 4 methodology

Определяющая/Позиционная / Defining/ Positional	Позиционная/Нормативная / Positional/ Normative	Нормативная/Нормотворческая / Normative/ Normative creative	Определяющая/Нормотворческая / Defining/ Normative creative	Определяющая/Нормативная / Defining/ Normative	Позиционная/Нормотворческая / Positional/ Normative creative
0,39*	0,40*	0,35*	0,60*	0,41*	0,25

*p < 0,01, n = 63

В табл. 6 представлены показатели согласованности четырех компонентов рефлексии. Почти все коэффициенты высокие. Это означает, что все выделенные типы рефлексии (определяющая, позиционная, нормативная, нормотворческая) действительно представляют собой компоненты одного и того же феномена.

Обсуждение результатов

Как показал анализ данных, полученных в 1-й, 2-й и 3-й частях методики, ценности жизненного и профессионального плана у испытуемых учителей согласованы между собой, а профессиональные действия в основном не связаны с декларируемыми профессиональными ценностями; то есть гипотеза о том, что обнаружится несоответствие между декларируемыми ценностными приоритетами (опрос) и проявленными при решении проблемных профессиональных ситуаций (кейсы), подтвердилась. На возможную причину такого рассогласования, в частности, указывает А. И. Салов, говоря о несовпадении, противоречивых отношениях между тремя сторонами действительности: жизнью, моралью и культурой; подчеркивая при этом необходимость развития способности учителя к рефлексии ценностно-ориентационной деятельности [34, с. 182]. На наш взгляд, причина такого рассогласования, может заключаться в высокой степени требований, предъявляемых к современному учителю. В частности, требования о реализации системно-деятельностного подхода в образовательном процессе, зафиксированные в ФГОСах и других нормативных документах, регламентирующих профессиональную деятельность учителя, могли повлиять на выбор респондентами профессиональных ценностей и сценариев, соответствующих деятельностной модели как социально желаемой.

Низкая степень конгруэнтности ответов на три части методики могут быть свидетельством того, что ценностные профессиональные приоритеты недостаточно отрефлексированы учителями. К аналогичному выводу в своем исследовании приходят А. М. Медведев и И. В. Жуланова, показавшие, что «в каждой из трех образовательных практик педагогическое действие характеризуется своим особым смыслом, предметом и способами обращения к ученикам» [32, с. 23]. Понимая профессиональную педагогическую рефлексию как «обращение к основаниям своего действия», с чем может справиться лишь незначительная часть школьных учителей, они подчеркивают, что рефлексивный акт – это «обращение к осознанию соответствия педагогического действия прототипу, выбранному как ценностный эталон» [32, с. 25].

В результате анализа данных, полученных в 4-й части методики, в ходе проведенного исследования выявлен низкий уровень сформированности рефлексии всех четырех типов. Это проявляется в том, что учителя, испытывают затруднения в анализе и оценке собственной деятельности, очень часто не имея возможности определить, каких именно знаний им не хватает, чтобы найти решение профессиональной задачи (определяющая рефлексия). Согласно L. McKaу, рефлексивное мышление учителя необходимо интерпретировать как тщательное рассмотрение предполагаемых форм знания в свете поддерживающих оснований и формируемых выводов [19]. М. Korkko, О. Куго-Ammala, Т. Turunen приходят к аналогичным выводам в результате своего исследования профессионального развития педагогов посредством рефлексии педагогического процесса [35]. Учителя испытывают затруднения при необходимости определять и обосновать позиции в деятельности (позиционная рефлексия), в частности, как подчеркивает А. Gröschner, это относится к таким объектам рефлексии учителей, как стиль преподавания, способы организации учебного дискурса в классе, необходимые для этого коммуникативные навыки учителей [36]. В этой связи А-К Pehmer, А. Gröschner, Т. Seidel подчеркивают, что рефлексия лежит в фундаменте развития коммуникативных навыков учителя, необходимых для поддержки учебной работы учеников способами, приводящими к глубокому пониманию содержания обучения [37]. Обнаруженный низкий уровень сформированности нормирующей рефлексии учителей проявляется в неумении сформулировать проблему как противоречие, несоответствие, разрыв. Это подтверждается целым рядом исследований, в частности, в работе А. С. Шарова, рассматривающего в качестве основной функции рефлексии возвращение к ситуации затруднения, например, проблематизации и самоопределения [38]. Немногие учителя способны предложить и качественно иное решение проблемы (нормотворческая рефлексия). На наш взгляд, это может объясняться тем, что большинство из них сориентированы на ценности дисциплинарной модели, по словам И. Ю. Шустовой, на правильно организованный технологичный процесс трансляции учебного материала, наилучшим результатом чего являются высокие показатели его усвоения учениками без учета их особенностей и персональных интересов [10]. Полученные результаты актуализируют необходимость поиска эффективных способов преодоления ситуации недостаточной сформированности профессиональной рефлексии учителей, которая, усугубляется в первую очередь из-за рассогласованности ценностного комплекса учителя.

Проверка второй гипотезы методом корреляционного анализа позволила установить наличие значимой положительной связи между степенью конгруэнтности декларируемых в опросе и проявляемых при решении про-

блемных профессиональных ситуаций ценностей и уровнем развития позиционной рефлексии, ориентированной на ценности свободного типа (чем ниже согласованность результатов второй и третьей частей методики, тем ниже уровень позиционной рефлексии). Это означает, что неосознанность (рассогласованность) ценностных оснований учителя не позволяет ему различать деятельностные позиции свои и других, о чем говорит и М. Menekse [39], подчеркивая, что рефлексия предполагает способность понимать и объяснять способы и основания действий субъекта в той или иной проблемной ситуации (А. Ш. Гусейнов, В. В. Шиповская) [40]. И, очевидно, неготовность видеть, понимать, анализировать позиционную структуру ситуации, на которую направлена рефлексия учителя, приводит к затруднению в принятии решений в процессе нормотворческой рефлексии (F. G. Karaoglan Yilmaz, Y. Z. Olpak, R. Yilmaz) [41].

Заключение

В результате проведенного исследования были выявлены следующие особенности ценностных приоритетов педагогов, ориентированных на разные модели образования: в выборе жизненных ценностей педагогов преобладают ценности дисциплинарного плана, при выборе профессиональных ценностей и сценариев профессиональных действий педагоги более привержены деятельностной модели.

Выявлены особенности рефлексивной компетентности педагогов в разрезе четырех типов рефлексии: определяющей, позиционной, нормирующей, нормотворческой: большая часть респондентов не проявили признаков позиционной и нормативной рефлексии (63 % и 56 % соответственно), почти половина респондентов продемонстрировали несформированность определяющей рефлексии (47 %) и около трети обнаружили несформированность нормотворческой рефлексии (33 %). Остальные респонденты в основном проявили признаки сформированности всех типов рефлексии на минимальном (2) уровне.

Показано, что характер связи между ценностным комплексом педагога, включающим ценностные ориентации жизненного и профессионального плана и предпочтения в выборе профессионального сценария, и уровнем сформированности профессиональной рефлексии разных типов проявляется в следующем: 1) у педагогов уровень сформированности рефлексии определяющего, нормативного и нормотворческого типов тем выше, чем более они предпочитают профессиональные сценарии, ориентированные на деятельностную модель образования; 2) уровень сформированности рефлексии

всех четырех типов тем ниже, чем более они предпочитают профессиональные сценарии, ориентированные на свободную модель образования; эти связи особенно сильно проявляются для рефлексии определяющего типа; 3) уровень развития определяющей рефлексии снижается в зависимости от возрастания предпочтения жизненных ценностей дисциплинарного характера, 4) уровень развития определяющей рефлексии увеличивается с ростом предпочтений профессиональных ценностей деятельностного характера.

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что ценности жизненного и профессионального плана у большей части испытуемых педагогов согласованы между собой, а профессиональные действия в основном не связаны с декларируемыми профессиональными ценностями. Таким образом, гипотеза о том, что обнаружится несоответствие между декларируемыми ценностными приоритетами (опрос) и проявленными через решение проблемных профессиональных ситуаций (кейсы), подтвердилась.

Вторая гипотеза, утверждающая, что существует значимая положительная связь между степенью конгруэнтности декларируемых в опросе и проявляемых при решении проблемных профессиональных ситуаций ценностей и уровнем развития рефлексии разных типов, получила подтверждение для рефлексии позиционного типа.

Научная новизна заключается в разработке модели исследования особенностей профессиональной рефлексии в их связи с личностными и профессиональными ценностями педагога. Данная модель служит инструментом понимания механизмов развития профессиональной рефлексии педагогов в различных моделях образования.

Практическая значимость обусловлена тем, что разработанная и апробированная нами методика позволяет решать задачи, связанные с выявлением и описанием особенностей различных типов деятельностной рефлексии, а также задачи сопоставления и установления связи между ценностными приоритетами педагогов и их профессиональной рефлексией. Она может применяться как база для создания комплекса инструментов самооценки и развития профессиональной педагогической компетентности, и педагогической рефлексии.

Дальнейшие исследования в рассматриваемом контексте возможны в направлениях: проверки полученных результатов на более масштабной выборке; апробации разработанной исследовательской методики на уровне индивидуальной диагностической процедуры для выявления и развития осознанных ценностных ориентаций учителей и сформированности рефлексии. В целом исследования проблемы согласования рефлексивных действий с ценностными приоритетами педагогов представляется одной из важнейших задач, дальнейшее решение которой может послужить повышению качества образования в педагогическом вузе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry // *American Psychologist*. 1979. № 34. P. 906–911. Available from: [http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20\(1979\).pdf](http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20(1979).pdf) (date of access: 10.12.2021).
2. Otani H., Widner R. L. Metacognition: new issues and approaches (Guest editor's introduction) // *The Journal of General Psychology*. 2005. № 132 (4). P. 329–334. DOI: 10.3200/GENP.132.4.329-334
3. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление [Электрон. ресурс] // *Развитие личности*. 2002. № 2. С. 85–103. Режим доступа: <http://rl-online.ru/articles/2-02/111.html> (дата обращения: 10.12.2021).
4. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности // Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. Москва: Наследие ММК, 2015. С. 64–346.
5. Шадриков В. Д., Кургинян С. С. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности [Электрон. ресурс] // *Экспериментальная психология*. 2015. Т. 8, № 1. С. 106–126. Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/75588/exp_2015_n1_Shadrikov.pdf (дата обращения: 10.12.2021).
6. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., Зиннатова М. В., Лебедева Е. В. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования [Электрон. ресурс] // *Научный диалог*. 2017. № 1. С. 266–279. Режим доступа: <file:///Users/macbook/Downloads/289-284-1-PB.pdf> (дата обращения: 03.12.2021).
7. Mortari L. Reflectivity in Research Practice: An Overview of Different Perspectives // *International Journal of Qualitative Methods*. 2015. № 14 (5) P. 1–9. DOI: 10.1177/1609406915618045
8. Закирова А. Ф. Ошибки гипотезирования как предмет методологической рефлексии педагога-исследователя // *Образование и наука*. 2021. Т. 23. № 6. С. 11–42. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-11-42
9. Daradoumis T., Arguedas M. Cultivating Students' Reflective Learning in Metacognitive Activities through an Affective Pedagogical Agent // *Educational Technology & Society*. 2020. № 23 (2). P. 19–31. Available from: https://www.j-ets.net/collection/published-issues/23_2 (date of access: 13.12.2021).
10. Шустова И. Ю. Значение рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности педагога [Электрон. ресурс] // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2016. Т. 28, № 1. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25631298&> (дата обращения: 23.12.2021).
11. Chinnery S. A., Appleton C., Marlowe J. M. Cultivating students' reflective capacity through group-based mindfulness instruction // *Social Work with Groups*. 2019. № 42 (4). P. 291–307. DOI: 10.1080/01609513.2019.1571760
12. Сергеева М. Г., Трубакова Д. И. Сформированность рефлексии педагога как фактор эффективности формирования социального интеллекта учащихся [Электрон. ресурс] // *Современный ученый*. 2017. № 7. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30774210> (дата обращения: 03.12.2021).
13. Ожиганова Г. В. Рефлексия, рефлексивность и высшие рефлексивные способности: подходы к исследованию [Электрон. ресурс] // *Вестник Костромского госу-*

дарственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 4. С. 56–61. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-refleksivnost-i-vysshie-refleksivnye-sposobnosti-podhody-k-issledovaniyu> (дата обращения: 28.02.2022).

14. Le N. T., Wartschinski L. A Cognitive assistant for improving human reasoning skills // *International Journal of Human-Computer Studies*. 2018. № 117. P. 45–54. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2018.02.005

15. Шиян О. А., Якишина А. Н., Зададаев С. А., Ле-ван Т. Н. Средства развития профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образования // *Современное дошкольное образование*. 2019. № 4 (94). С. 14–35. DOI: 10.24411/1997-9657-2019-10049

16. Койкова Э. И. Педагогическая интуиция и педагогическая рефлексия как факторы успешной профессиональной деятельности педагога [Электрон. ресурс] // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 58-1 С. 120–123. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32748713> (дата обращения: 03.12.2021).

17. Палёхина С. В. Рефлексия как компонент профессиональной мобильности педагога [Электрон. ресурс] // *Современное образование: содержание, технологии, качество*. 2018. Т. 1. С. 69–72. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34995715> (дата обращения: 03.12.2021).

18. Anspal T., Eisenschmidt E., Löfström E. Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives // *Teachers and Teaching*. 2012. № 18 (2). 197–216. DOI: 10.1080/13540602.2012.632268

19. McKay L.M. Supporting intentional reflection through collage to explore self-care in identity work during initial teacher education // *Teaching and Teacher Education* 2019. № 86, 102920. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102920

20. 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

21. Белякова Е. Г. Проблема моделирования процесса формирования профессиональной идентичности студентов – будущих педагогов с позиций ценностно-смыслового подхода [Электрон. ресурс] // *Педагогическое образование в России*. 2018. № 5. С. 68–73. Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/9511/1/povr-2018-05-10.pdf> (дата обращения: 14.11.2021).

22. Дудина М. Н. Профессионально-педагогическая рефлексия студентов: результаты эмпирического исследования // *Образование и наука*. 2017. Т. 19. № 10. С. 47–68. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-47-68

23. Izadinia M. A review of research on student teachers' professional identity // *British Educational Research Journal*. 2013. Vol. 39, № 4. P. 694–713. DOI: 10.1080/01411926.2012.679614

24. Salli A., Osam Ü. V. Preservice teachers' identity construction: emergence of expected and feared teacher-selves // *Quality & Quantity*. 2018. Vol. 52, № 1. P. 483–500. DOI: 10.1007/s11135-017-0629-x

25. Hanna F., Oostdam R., Severiens S. E., Zijlstra B. J. H. Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments // *Educational Research Review*. 2019. Vol. 27, № 1. P. 15–27. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.01.003

26. Amott P. Identification – a process of self-knowing realised within narrative practices for teacher educators during times of transition // *Professional Development in Education*. 2018. Vol. 44, № 4. P. 476–491. DOI: 10.1080/19415257.2017.1381638

27. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики [Электрон. ресурс] // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57. Режим доступа: <https://textarchive.ru/c-1683704.html> (дата обращения 12.12.2021).

28. Клементьева М. В. Понятие биографической рефлексии и методика ее оценки [Электрон. ресурс] // Культурно-историческая психология. 2014. № 4. С. 80–93. Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/73451/kip_4_2014_klementeva.pdf (дата обращения 12.12.2021).

29. Sadovnikova N. O., Sergeeva T. B., Suraeva M. O., Kuzmina O. Y. Phenomenological Analysis of Professional Identity Crisis Experience by Teachers // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (14). P. 6898–6912. Available from: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/15204/1/IJESE_967_article_57d981e3f0d25.pdf (date of access 12.12.2021).

30. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике [Электрон. ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 4. С. 110–135. Режим доступа: https://www.hse.ru/data/2015/02/03/1104117187/Осин_Леонтьев_2014.pdf (дата обращения 12.12.2021).

31. Минюрова С. А., Калашников А. И. Опросник профессиональной приверженности [Электрон. ресурс] // Вопросы психологии. 2017. № 1. С. 158–167. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29769790> (дата обращения 12.12.2021).

32. Медведев А. М., Жуланова И. В., Мысина Т. Ю. Педагогическая рефлексия – два контекста: опыт, интроспекция и самосознание или персонализация и деятельность. Часть 2 [Электрон. ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN420.pdf> (дата обращения: 03.10.2021).

33. Васильев В. Г., Юдина Ю. Г. Структура рефлексивного развития человека в возрастной динамике как основа психолого-педагогического проектирования [Электрон. ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. Режим доступа: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Vasilyev_Udina.phtml (дата обращения: 05.11.2021).

34. Салов А. И. О соотношении этического мировоззрения и этического мышления учителя [Электрон. ресурс] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Том 6. № 4(21). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-eticheskogo-mirovozzreniya-i-eticheskogo-myshleniya-uchitelya> (дата обращения: 03.01.2022).

35. Korkko M., Kyyro-Ammala O., Turunen T. Professional development through reflection in teacher education // Teaching and Teacher Education. 2016. № 55. P. 198–206. DOI: 10.1016/j.tate.2016.01.014

36. 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. № 90. P. 223–233. DOI: 10.1016/j.ijer.2018.02.003

37. Pehmer 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. № 7. P. 12–27. DOI: 10.1016/j.lcsi.2015.05.001

38. Шаров А. С. Рефлексивно-регулятивный подход к компетентностному обучению студентов // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6. DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10235

39. Menekse M. The Reflection-informed learning and instruction to improve students' academic success in undergraduate classrooms // *The Journal of Experimental Education*. 2020. № 88 (2). P. 183–199. DOI: 10.1080/00220973.2019.1620159
40. Гусейнов А. Ш., Шиповская В. В. Рефлексивность как субъектный ресурс преодоления сложных ситуаций в спортивной деятельности [Электрон. ресурс] // *Физическая культура, спорт – наука и практика*. 2019. № 2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnost-kak-subektnyy-resurs-preodoleniya-slozhnyh-situatsiy-v-sportivnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 28.01.2022).
41. Karaoglan Yilmaz F. G., Olpak Y. Z., Yilmaz R. The Effect of the metacognitive support via pedagogical agent on self-regulation skills // *Journal of Educational Computing Research*. 2018. № 56 (2). P. 159–180. DOI: 10.1177/0735633117707696

References

1. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist* [Internet]. 1979 [cited 2021 Dec 10]; 34: 906–911. Available from: [http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20\(1979\).pdf](http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20(1979).pdf)
2. Otani H., Widner R. L. Metacognition: New issues and approaches (Guest editor's introduction). *The Journal of General Psychology*. 2005; 132 (4): 329–334. DOI: 10.3200/GENP.132.4.329-334
3. Alekseev N. G. Proektirovanie i refleksivnoe myshlenie = Projective and reflexive thinking. *Razvitiye lichnosti = Development of Personality* [Internet]. 2002 [cited 2021 Dec 10]; 2: 85–103 Available from: <http://rl-online.ru/articles/2-02/111.html> (In Russ.)
4. Shchedrovitsky G. P. Refleksija v dejatel'nosti. Myshlenie. Ponimanie. Refleksija = Reflection in activity. Thinking. Understanding. Reflection. Moscow: Publishing House Nasledie MMK; 2015. p. 64–346 (In Russ.)
5. Shadrikov V. D., Kurginyan S. S. Investigation of an activity reflection and its diagnostics by assessment of constructs of psychological functional activity system. *Ekspериментal'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)* [Internet]. 2015 [cited 2021 Dec 10]; 8 (1): 106–126. Available from: https://psyjournals.ru/files/75588/exp_2015_n1_Shadrikov.pdf (In Russ.)
6. Zeer E. F., Zavodchikov D. P., Zinnatova M. V., Lebedeva E. V. Individual educational trajectory as the installation of the subject in the system of lifelong education. *Nauchnyj dialog = Scientific Dialogue* [Internet]. 2017 [cited 2021 Dec 03]; 1: 266–279. Available from: <file:///Users/macbook/Downloads/289-284-1-PB.pdf> (In Russ.)
7. Mortari L. Reflectivity in research practice: An overview of different perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*. 2015; 14 (5): 1–9. DOI: 10.1177/1609406915618045
8. Zakirova A. F. Errors in hypothesis as a methodological reflection subject of a teacher-researcher. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (6): 11–42. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-11-42 (In Russ.)
9. Daradoumis T., Arguedas M. Cultivating students' reflective learning in metacognitive activities through an affective pedagogical agent. *Educational Technology & Society* [Internet]. 2020 [cited 2021 Dec 13]; 23 (2): 19–31. Available from: https://www.j-ets.net/collection/published-issues/23_2
10. Shustova I. Yu. Significance of reflection in vocational upbringing activity of a pedagogue. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy* [In-

ternet]. 2016 [cited 2021 Dec 23]; 28 (1): 61–68. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25631298&> (In Russ.)

11. Chinnery S. A., Appleton C., Marlowe J. M. Cultivating students' reflective capacity through group-based mindfulness instruction. *Social Work with Groups*. 2019; 42 (4): 291–307. DOI: 10.1080/01609513.2019.1571760

12. Sergeeva M. G., Trubakova D. I. Teacher's reflection formation as factor of effectiveness children's social intelligence forming. *Sovremennyy uchenyy = Modern Scientist* [Internet]. 2017 [cited 2021 Dec 03]; 7: 62–64. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30774210> (In Russ.)

13. Ozhiganova G. V., Reflection, reflexivity and higher reflexive abilities: Approaches to research. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics* [Internet]. 2018 [cited 2021 Dec 03]; 4: 56–61. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-refleksivnost-i-vyshshie-refleksivnye-sposobnosti-podhody-k-issledovaniyu> (In Russ.)

14. Le N. T., Wartschinski L. A cognitive assistant for improving human reasoning skills. *International Journal of Human-Computer Studies*. 2018; 117: 45–54. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2018.02.005

15. Shiyan O. A., Iakshina A. N., Zadadayev S. A., Le-van T. N. Means of developing the professional self-reflection of early childhood education teachers. *Sovremennoye doshkol'noye obrazovaniye = Preschool Education Today*. 2019; 4 (13): 14–35. DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10049 (In Russ.)

16. Koykova E. I. Pedagogical intuition and pedagogical reflection as factors of successful professional activity of a teacher. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Teacher Education* [Internet]. 2018 [cited 2021 Dec 03]; 58-1: 120–123. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32748713> (In Russ.)

17. Palyohina S. V. Reflexion as a component of the teacher's professional mobility. *Sovremennoye obrazovanie: sodержaniye, tekhnologii, kachestvo = Modern Education: Content, Technology, Quality* [Internet]. 2018 [cited 2021 Dec 03]; 1: 69–72. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34995715> (In Russ.)

18. Anspal T., Eisenschmidt E., Löfström E. Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*. 2012; 18 (2): 197–216. DOI: 10.1080/13540602.2012.632268

19. McKay L. M. Supporting intentional reflection through collage to explore self-care in identity work during initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2019; 86: 102920. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102920

20. Svobodina Yu. V., Khristoforova E. V. Formation of professional and personal identity of additional education teachers. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*. 2019; 3 (3): 123–130. DOI: 10.17759/bppe.2019160309 (In Russ.)

21. Belyakova E. G. The problem of modeling the process of formation of professional identity of students – future teachers from the position of a value-se-mantic approach. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia* [Internet]. 2018 [cited 2021 Nov 14]; 5: 68–73. Available from: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/9511/1/povr-2018-05-10.pdf> (In Russ.)

22. Dudina M. N. Professional-pedagogical reflection of students: Results of empirical research work. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 10 (19): 47–68. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-47-68 (In Russ.)

23. Izadinia M. A Review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*. 2013; 39 (4): 694–713. DOI: 10.1080/01411926.2012.679614
24. Salli A., Osam Ü. V. Preservice teachers' identity construction: Emergence of expected and feared teacher-selves. *Quality & Quantity*. 2018; 52 (1): 483–500. DOI: 10.1007/s11135-017-0629-x
25. Hanna F., Oostdam R., Severiens S. E., Zijlstra B. J. H. Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*. 2019; 27 (1): 15–27. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.01.003
26. Amott P. Identification – a process of self-knowing realised within narrative practices for teacher educators during times of transition. *Professional Development in Education*. 2018; 44 (4): 476–491. DOI: 10.1080/19415257.2017.1381638
27. Karpov A. V. Reflectiveness as a mental quality and the method to diagnose it. *Psikhologicheskij zhurnal = Psychological Journal* [Internet]. 2003 [cited 2021 Dec 12]; 24 (5): 45–57. Available from: <https://textarchive.ru/c-1683704.html> (In Russ.)
28. Klementyeva M. V. On the concept of biographical self-reflection and its assessment. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology* [Internet]. 2014 [cited 2021 Dec 12]; 10 (4): 80–93. Available from: https://psyjournals.ru/files/73451/kip_4_2014_klementeva.pdf (In Russ.)
29. Sadovnikova N. O., Sergeeva T. B., Suraeva M. O., Kuzmina O. Y. Phenomenological analysis of professional identity crisis experience by teachers. *International Journal of Environmental and Science Education* [Internet]. 2016 [cited 2021 Dec 12]; 11 (14): 6898–6912. Available from: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/15204/1/IJESE_967_article_57d981e3f0d25.pdf
30. Leontiev D. A., Osin E. N. “Good” and “bad” reflection. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics* [Internet]. 2014 [cited 2021 Dec 12]; 4: 110–135. Available from: https://www.hse.ru/data/2015/02/03/1104117187/Осин_Леонтьев_2014.pdf (In Russ.)
31. Minyurova S. A., Kalashnikov A. I. The questionnaire of professional adherence. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology* [Internet]. 2017 [cited 2021 Dec 12]; 1: 58–167. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29769790> (In Russ.)
32. Medvedev A. M., Zhulanova I. V., Mysina T. Yu. Pedagogical reflection – two contexts: Experience, introspection and self-consciousness or personalization and activity. Part 1. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology* [Internet]. 2020 [cited 2021 Feb 13]; 3 (8). Available from: <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN320.pdf> (In Russ.)
33. Vasiliev V. G., Yudina Yu. G. The structure of reflective development of a person in the age dynamics as the basis of psycho-pedagogical design. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education* [Internet]. 2014 [cited 2021 Nov 05]; 6 (2): 35–49. Available from: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Vasilyev_Udina.phtml (In Russ.)
34. Salov A. I. About the relation of the ethical outlook and the ethic thinking of the teacher. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology* [Internet]. 2017 [cited 2021 Jan 05]; Vol. 6, 4 (21). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-eticheskogo-mirovozzreniya-i-eticheskogo-myshleniya-uchitelya> (In Russ.)
35. Korkko M., Kyyro-Ammala O., Turunen T. Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2016; 55: 198–206. DOI: 10.1016/j.tate.2016.01.014

36. 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; 90: 223–233. DOI: 10.1016/j.ijer.2018.02.003
37. Pehmer 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; 7: 12–27. DOI: 10.1016/j.lcsi.2015.05.001
38. Sharov A. S. Reflexive-regulatory approach as a basis for competence training of students. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2018; 6 (105): 123–131. DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10235 (In Russ.)
39. Menekse M. The Reflection-informed learning and instruction to improve students' academic success in undergraduate classrooms. *The Journal of Experimental Education*. 2020; 88 (2): 183–199. DOI: 10.1080/00220973.2019.1620159
40. Guseynov A. Sh., Shipovskaya V. V. Reflexivity as a subject resource of overcoming complex situations in sports activity. *Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika = Physical Education, Sport – Science and Practice* [Internet]. 2019 [cited 2022 Jan 28]; 2: 85–90 Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnost-kak-subektnyy-resurs-preodoleniya-slozhnyh-situatsiy-v-sportivnoy-deyatelnosti> (In Russ.)
41. Karaoglan Yilmaz F. G., Olpak Y. Z., Yilmaz R. The effect of the metacognitive support via pedagogical agent on self-regulation skills. *Journal of Educational Computing Research*. 2018; 56 (2): 159–180. DOI: 10.1177/0735633117707696

Информация об авторах:

Белолуцкая Анастасия Кирилловна – кандидат психологических наук, заведующая лабораторией оценки профессиональных компетенций и развития взрослых Московского городского педагогического университета; ORCID 0000-0001-8184-7411; Москва, Россия. E-mail: beloluckayaak@mgpu.ru

Криштофик Ирина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых Московского городского педагогического университета; ORCID 0000-0001-5636-8347; Москва, Россия. E-mail: krishtofikis@mgpu.ru

Мкртчян Вардигул Аргамовна – младший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых Московского городского педагогического университета; ORCID 0000-0003-2210-6351; Москва, Россия. E-mail: MkrtchyanVA@mgpu.ru

Вклад соавторов:

А. К. Белолуцкая – замысел, дизайн исследования, анализ и обобщение результатов.

И. С. Криштофик – замысел, дизайн исследования, теоретический обзор, анализ и обобщение результатов, подготовка итогового текста публикации, оформление списка литературы.

В. А. Мкртчян – сбор и анализ данных исследования, первичная обработка данных исследования, представление графических данных в тексте, подготовка и перевод мета-данных и аннотации статьи.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 03.03.2022; поступила после рецензирования 03.07.2022; принята к публикации 06.08.2022.

Information about the authors:

Anastasia K. Belolutsкая – Cand. Sci. (Psychology), Head of the Laboratory of the Professional Competencies Assessment and Adult Development, Moscow City University; ORCID 0000-0001-8184-7411; Moscow, Russia. E-mail: beloluckayaak@mgpu.ru

Irina S. Krishtofik – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Leading Researcher of the Laboratory of the Professional Competencies Assessment and Adult Development, Moscow City University; ORCID 0000-0001-5636-8347; Moscow, Russia. E-mail: krishtofikis@mgpu.ru

Vardigul A. Mkrtchyan – Junior Researcher, Laboratory of the Professional Competencies Assessment and Adult Development, Moscow City University; ORCID 0000-0003-2210-6351; Moscow, Russia. E-mail: MkrtchyanVA@mgpu.ru

Contribution of the authors:

A. K. Belolutsкая – conception, research design, analysis and generalisation of the research.

I. S. Krishtofik – conception, research design, theoretical review, analysis and generalisation of the research results, preparation of the final text of the publication, the list of references design.

V. A. Mkrtchyan – research data collection and analysis, the article materials arrangement, the research data primary processing, the text graphic data provision, the metadata and the abstract translation.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 02.03.2022; revised 03.07.2022; accepted for publication 06.08.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.