

Кузьменкова О. В.

Оренбургский государственный педагогический университет (Оренбург, Россия)

E-mail: olgakuzmen@yandex.ru

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧИТЕЛЕЙ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ЗАТРУДНЕНИЯМИ (ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД)

Необходимость обращения к проблеме профессиональных затруднений учителя определяется динамичными изменениями в современном российском образовании. Сложность обстоятельств, в которых сегодня осуществляется педагогический труд, требует от учителя постоянной адаптации к нововведениям, непрерывного расширения спектра профессиональных задач, высокого эмоционального напряжения, что актуализирует выявление ведущих «учительских» трудностей и личностных ресурсов их действенного преодоления. Проведенный теоретический анализ определил исходные теоретико-методологические установки, обосновывающие положительную роль профессиональных затруднений, которые через рефлексию сложившихся обстоятельств и имеющихся возможностей создают учителю условия как для преодоления самого затруднения, так и для расширения индивидуального профессионального опыта. В проведенном исследовании эмпирически установлено, что значительная доля учителей в процессе реализации педагогической деятельности переживают затруднения в разнообразных областях своего профессионального труда (коммуникативные, личностные, научно-методические и психолого-педагогические). Кроме того, на выборке учителей эмпирически выявлено преобладание «психологически неполноценных» рефлексивных способностей, характеризующихся фокусом на внешний интенциональный объект, на самого субъекта, на посторонние объекты за пределами актуальной ситуации. Анализ полученных результатов показал, что для действенного преодоления профессиональных затруднений учителю необходимо владение навыками системной рефлексии (фокус на себя и на объект одновременно). Поиск эффективных практических психолого-педагогических инструментов, позволяющих совершенствовать рефлексивные способности учителя с разными типами профессиональных затруднений, привел к разработке развивающей программы, включающей общий блок (развитие базовых навыков системной рефлексии) и дифференциальный (развитие рефлексивных способностей для учителей с разными профессиональными затруднениями). После апробации развивающей программы на экспериментальной группе получены статистические подтверждения, свидетельствующие о повышении у учителей способностей к системной рефлексии.

Ключевые слова: профессиональные затруднения учителя, рефлексивные способности, системная рефлексия, развивающая программа

Kuzmenkova O. V.

Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia)

E-mail: olgakuzmen@yandex.ru

DEVELOPMENT OF REFLECTIVE ABILITIES IN TEACHERS WITH PROFESSIONAL DIFFICULTIES (DIFFERENTIATED APPROACH)

The need to address the issue of teachers' professional difficulties is determined by the dynamic changes in modern Russian education. The complexity of the current educational environment requires teachers to constantly adapt to new developments, continuously expand their professional tasks, and experience high levels of emotional stress. This necessitates identifying the main "teaching" difficulties and finding personal resources to effectively overcome them. The conducted theoretical analysis identified the initial theoretical and methodological principles that substantiate the positive role of professional difficulties, which, through reflection on the current circumstances and personal resources, provide teachers with the opportunity to overcome the difficulties themselves and expand their individual professional experience. It has been empirically established that a significant proportion of teachers experience difficulties in various areas of their professional work (communicative, personal, scientific-methodological, and psychological-pedagogical) during the implementation of their pedagogical activities. An empirical study of the characteristics of teachers' reflection has revealed the prevalence of "psychologically inferior" reflective abilities characterized by a focus on external intentional objects, the subject itself, and extraneous objects beyond the current situation. To effectively overcome professional difficulties, teachers need to possess systemic reflection (a focus on both themselves and the object simultaneously). The search for effective practical psychological and pedagogical tools to improve the reflective abilities of teachers with different types of professional difficulties led to the creation of a developmental program that includes a general block (development of basic skills in systemic reflection) and a differential block (development of reflective abilities for teachers with different professional difficulties). After the developmental program was tested on an experimental group, statistical evidence was obtained indicating an increase in teachers' abilities to engage in systemic reflection compared to the control group.

Key words: teacher's professional difficulties, reflective abilities, systemic reflection, and a developmental program.

Введение. Необходимость обращения к проблеме профессиональных затруднений учителя определяется динамичными изменениями в современном российском образовании. Сложность обстоятельств, в которых сегодня осуществляется педагогический труд, требует от учителя постоянной адаптации к нововведениям, непрерывного расширения спектра профессиональных задач, высокого эмоционального напряжения, что актуализирует выявление ведущих «учительских» трудностей и личностных ресурсов их действенного преодоления.

В психолого-педагогических науках проблема профессиональных затруднений учителя разрабатывалась несколько десятилетий, на протяжении которых концептуализировались сущностные признаки и внешние проявления данной реальности, определялись ее виды и причины в работах И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, Е. В. Куренной, А. К. Марковой, Н. А. Подымова, Т. С. Поляковой, А. А. Реан [6], [8], [9], [11], [18], [19], [21]. На текущий момент исследователи, в большей степени, сосредоточиваются на изучении факторов и условий разрешения возникающих трудностей, выявлению способов их преодоления (А. П. Виноградова, М. В. Воропаев, О. Е. Кузовенко, В. А. Метаева, А. А. Печерская, С. Н. Писаренко [4], [5], [7], [12], [15], [16]. Несмотря на научные данные, свидетельствующие о вариативности переживаемых учителями профессиональных затруднений в зависимости от их профессионального опыта и категории обучающихся [13], [17], а также о ключевой роли рефлексии в совершенствовании педагогического труда [3], [4], [6], [8], [11], [16] и о рефлексивной природе самой педагогической деятельности [12], [14], следует отметить дефицит психолого-педагогических технологий и инструментов, способствующих развитию рефлексивных способностей у учителей с учетом специфики возникающих в их работе трудностей.

Цель исследования: разработать и провести экспериментальную верификацию программы развития рефлексивных способностей у учителей, переживающих разные типы профессиональных затруднений.

Для достижения намеченной цели были определены теоретико-методологические основы исследования:

– концепции развития современного общего образования, прослеживающие изменения профессиональных задач учителя, обусловленные требованиями современной ситуации развития образования (Е. С. Заир-Бек, Е. И. Исаев, А. Г. Каспржак, С. А. Писарева, М. М. Поташник, В. И. Слободчиков, В. С. Собкин, А. П. Тряпицына, Б. И. Хасан);

– фундаментальные положения субъектно-деятельностного подхода, определяющие базовые представления об учителе как субъекте реализации и совершенствования педагогической деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. В. Рубцов, В. В. Столин, Д. Б. Эльконин);

– концептуальные описания педагогического труда, исходящие из утверждения о том, что для профессионального совершенствования учителя в его деятельности должны возникать трудности, которые через рефлекссию сложившихся обстоятельств и имеющихся возможностей создают условия как для их преодоления, так и для расширения индивидуального профессионального опыта (затруднения → рефлексия → преодоление → опыт) (И. В. Вачков, Ф. Е. Василюк, И. А. Зимняя, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, В. А. Метаева, Л. М. Митина, Н. Д. Никандров, А. Б. Орлов, В. А. Петровский, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская);

– психолого-педагогическая трактовка профессиональных затруднений учителей как рефлекслируемой субъектом объективной невозможности решать профессионально значимые задачи, проявляющейся в зависимости от отражающихся в них аспектов педагогического труда (А. П. Виноградова, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Н. А. Подымов, З. Г. Полуяков, Т. С. Полякова, Е. Г. Симонова, В. С. Собкин);

– дифференцированный взгляд на рефлекссию, как на способность произвольного обращения человеком своего сознания на самого себя, с возможностью четырех фокусов ее направленности — на внешний интенциональный объект, на самого субъекта, на себя и на объект одновременно, на посторонние объекты за пределами актуальной ситуации (А. В. Кар-

пов, Е. М. Лаптева, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, В. В. Пономарева, А. Ж. Салихова);

– развивающая модель психологической помощи, ориентированная не на устранение профессиональных затруднений, а на раскрытие личностного потенциала и стимулирование внутренних ресурсов учителя посредством его включения в инновационные формы деятельности (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. З. Зак, Г. П. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин);

– результаты психолого-педагогических исследований развития рефлексивной компетентности у учителей, позволяющих выделить наиболее значимые условия активизации рефлексивных способностей (Т. П. Айсувакова, А. А. Бизяева, Е. В. Бондаревская, М. В. Воропаев, О. Е. Кузовенко).

Поставленная цель и избранная методологическая основа определили базу и состав выборки, а также общую логику и методы исследования. Базой исследования выступили МБОУ г. Оренбурга и Оренбургской области. Количественный состав выборки составил $N=64$, который представлен учителями начальных классов и учителями-предметниками с педагогическим стажем от 4-х до 13-ти лет.

Исследование проводилось в логике развивающего (формирующего) эксперимента: 1) констатирующий этап — контрольный срез посредством эмпирического выявления имеющихся типов профессиональных затруднений и рефлексивных способностей у учителей; 2) развивающий этап — проектировалась и реализовывалась развивающая психолого-педагогическая программа с целью воздействия на рефлексивные способности экспериментальной

группы учителей с разными типами профессиональных затруднений; 3) контрольно-оценочный этап — оценивалась результативность программы посредством сопоставления результатов развития рефлексивных способностей у учителей контрольной и экспериментальной групп.

Для сбора эмпирических данных применялись «Бланк самоанализа профессиональных затруднений для учителей» [19] и опросник «Дифференциальный тип рефлексии» [10], [20]. Для математической обработки и анализа результатов исследования использовались непараметрический критерий различий U-Манна-Уитни (для оценки значимости различий в изучаемых показателях развития рефлексивных способностей у учителей контрольной и экспериментальной групп до и после апробации развивающей программы), критерий углового преобразования ф-Фишера (для выявления различий и изменений в частоте встречаемости арефлексии в контрольной и экспериментальной группах, т.к. данный показатель не имеет балльных оценок и определяется при невыраженности других типов развития рефлексивных способностей), непараметрический критерий различий Т-Вилкоксона (для оценки изменений в изучаемых показателях развития рефлексивных способностей в контрольной и в экспериментальной группах) [22]).

Результаты и обсуждение. Анализ данных, полученных на констатирующем этапе исследования показал, что для всех учителей нашей выборки характерны разные типы профессиональных затруднений по признаку их наибольшей выраженности (рис. 1).

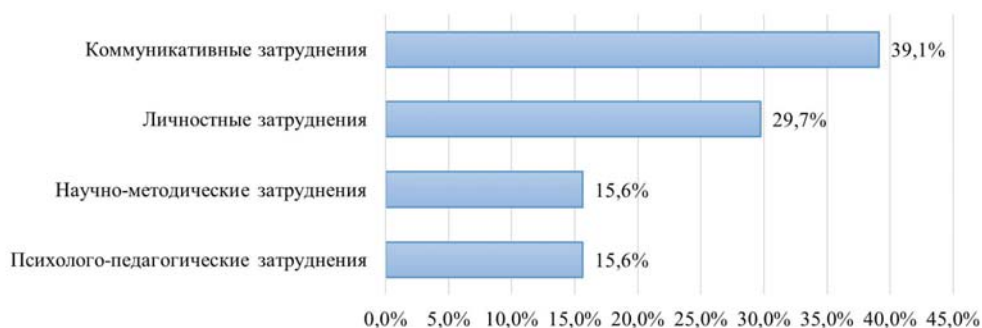


Рисунок 1 — Типы профессиональных затруднений в выборке учителей

Психолого-педагогические затруднения являются наиболее выраженными у 15,6% нашей выборки учителей и проявляются в сложностях понимания и учета индивидуальных психологических особенностей учеников. Научно-методические затруднения также отмечаются у 15,6% учителей в качестве наиболее выраженных и проявляются в трудностях выбора и применения эффективных методов обучения, внедрения инновационных технологий, разработки образовательных программ и планирования уроков в соответствии с современными требованиями. Личностные затруднения наиболее выражены у 29,7% учителей и связаны с внутренними переживаниями, самооценкой и личностными качествами педагогов. Коммуникативные затруднения являются наиболее распространенными и отмечаются в качестве наиболее выраженных у 39,1% учителей. Они проявляются в проблемах взаимодействия с учениками, коллегами и родителями. Учителя могут испытывать трудности в установлении продуктивных контактов как с учащимися, так и в общении с родителями или коллегами.

Далее были определены и проанализированы особенности развития рефлексивных способностей в группах учителей с разными типами профессиональных затруднений. Было выявлено, что у учителей с психолого-педагогическими затруднениями при отсутствии системной рефлексии преобладает квазирефлексия — у 50% от группы, второй по распространенности является арефлексия — у 30%, интроспекция — у 20% учителей. В группе учителей с научно-методическими затруднениями наиболее распространенными являются квазирефлексия — у 50% от группы, арефлексия — у 20%, интроспекция — у 20%, в наименьшей представленности выявлена системная рефлексия — у 10%. Вариативность развития рефлексивных способностей у учителей с личностными профессиональными затруднениями распределилась следующим образом — наиболее распространенной выявлена интроспекция — у 42,1% от группы, квазирефлексия — у 31,6%, реже представлена арефлексия — у 15,8% и системная рефлексия — у 10,5%. У учителей с коммуникативными затруднениями варианты развития рефлексивных способностей представлены

относительно равномерно: интроспекция — у 32%, квазирефлексия — у 28%, арефлексия — у 24%, системная рефлексия — у 16%. Обобщенный взгляд на полученные результаты позволяет констатировать, что для учителей нашей выборки характерно преобладание «психологически неполноценных» рефлексивных способностей — квазирефлексии и интроспекции, означающих склонность либо к чрезмерному «самокопанию», обращению «внутрь себя» без учета актуальной ситуации, обстоятельств, либо, напротив, сконцентрированы на посторонних, не относящихся к собственному «Я» и ситуации, объектах. Гораздо реже встречаются у учителей наиболее развитые рефлексивные способности в виде системной рефлексии, когда фокус сознания на себя дополняет его направленность на внешнюю ситуацию, вызывающую профессиональные трудности. Недостаточная представленность системной рефлексии дает основание говорить о недостаточно развитой позитивной функции рефлексии у учителей, имеющих профессиональные затруднения.

Для реализации развивающего этапа исследования вся выборка была разделена на две равночисленные группы: контрольную ($n_1=32$) и экспериментальную ($n_2=32$). Формирование групп учителей предполагало равноценный состав относительно типов профессиональных затруднений и оценку различий в показателях развития рефлексивных способностей по критерию U-Манна-Уитни и ϕ -Фишера (табл. 1 и 2).

Учителя экспериментальной группы приняли участие в апробации разработанной развивающей программы, структура которой включала два блока — общий и дифференциальный. Первый блок направлен на решение общей задачи по активизации базовых навыков системной рефлексии для всей экспериментальной группы учителей. Развитие рефлексивных способностей с системным фокусом обеспечивалось следующими условиями: 1) активизации процессов самопознания и самоанализа себя как субъекта профессиональной деятельности [1]–[3], 2) соблюдение этапности развертывания рефлексивного процесса (остановка, фиксация, объективация, отстранение) [7], 3) коллективная рефлексивная деятельность [2], [5]. Второй блок

предполагал развивающую работу, дифференцированную в зависимости от разных типов испытываемых учителями профессиональных затруднений (табл. 3).

Для оценки результативности развивающей работы на контрольно-оценочном этапе с учителями экспериментальной группы была проведена повторная диагностика и получены

Таблица 1 – Состав контрольной и экспериментальной групп по типам профессиональных затруднений учителей

Типы профессиональных затруднений	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Психолого-педагогические затруднения	15,6%	15,6%
Научно-методические затруднения	15,6%	15,6%
Личностные затруднения	28,2%	31,3%
Коммуникативные затруднения	40,6%	37,5%

Таблица 2 – Различия в показателях развития рефлексивных способностей у учителей контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента (по U-Манна-Уитни и ϕ -Фишера)

Рефлексивные способности	Эмпирическое значение критерия	p^*
Системная рефлексия	$U_{\text{эмп}}=398,5$	незначимо
Интроспекция	$U_{\text{эмп}}=411,5$	незначимо
Квазирефлексия	$U_{\text{эмп}}=402$	незначимо
Арефлексия	$\phi_{\text{эмп}}=0,6$	незначимо

*При $n_1=32$, $n_2=32$ $U_{\text{кр}}=389$ для $p \leq 0,05$, $U_{\text{кр}}=338$ для $p \leq 0,01$; $\phi_{\text{кр}}=1,64$ для $p \leq 0,05$, $\phi_{\text{кр}}=2,31$ для $p \leq 0,01$

Таблица 3 – Содержание дифференциального блока программы развития рефлексивных способностей у учителей с разными типами профессиональных затруднений

Типы профессиональных затруднений учителей	Фокус системной рефлексии учителя	Содержание развивающей работы с учителями
Психолого-педагогические затруднения	Фокус на актуальной профессиональной компетентности и возможностях ее совершенствования в отнесенности к особенностям обучающихся	Развитие навыков системной рефлексии в практиках анализа педагогических ситуаций, вызывающих затруднения (групповое решение педагогических ситуаций и кейсов)
Научно-методические затруднения	Фокус на соответствии современных требований к образовательным результатам и актуальной методической компетентности в аспекте преподаваемых дисциплин	Развитие навыков системной рефлексии в практиках оценки ресурсов и рисков методических инструментов (рефлексивные карты для самоанализа методической составляющей уроков, самоанализ методических ошибок)
Личностные затруднения	Фокус на личностных особенностях в контексте их влияния на результаты профессиональной деятельности	Развитие навыков системной рефлексии в практиках самоанализа личностных потенциалов (составление личностного портрета с последующим акцентированием на индивидуальных ресурсах)
Коммуникативные затруднения	Фокус на качестве межличностного взаимодействия в профессиональной среде и своих коммуникативных стратегий	Развитие системной рефлексии в коммуникативных практиках (ролевое моделирование ситуаций взаимодействия из профессиональной практики – с учениками, коллегами, родителями, администрацией)

данные, свидетельствующие об увеличении числа показателей развитых рефлексивных способностей — системной рефлексии (59,4%), о снижении числа показателей квазирефлексии (6,3%) и арефлексии (3,1%), а также о сохранении общего числа показателей интроспективной рефлексии (31,3%). Зафиксированные изменения в развитии рефлексивных способностей проверялись с помощью расчетов критериев Т-Вилкоксона и ϕ -Фишера (табл. 4).

По данным таблицы 3 можно видеть, что в контрольной группе выраженность рефлексивных способностей и частота встречаемости арефлексии остались прежними (по Т-Вилкоксона и ϕ -Фишера). В то же время в экспериментальной группе статистически подтверждается значимое повышение показателей системной рефлексии (с достоверностью при 0,01 по Т-Вилкоксона), снижение показателей квазирефлексии (с достоверностью при 0,01 по Т-Вилкоксона) и снижение частоты встречаемости арефлексии (с достоверностью при 0,01 по ϕ -Фишера).

Кроме того, если на констатирующем этапе эксперимента различия в показателях развития рефлексивных способностей у учителей обеих подгрупп отсутствовали (по U-Манна-Уитни и ϕ -Фишера), то на контрольно-оценочном они были выявлены (табл. 5).

Анализ таблицы показал, что в экспериментальной группе учителей представлены статистически значимо более высокие показатели системной рефлексии (с достоверностью при 0,01 по U-Манна-Уитни) и более низкие показатели квазирефлексии (с достоверностью при 0,01 по U-Манна-Уитни) при статистически значимой тенденции более низкой частоты встречаемости арефлексии (с достоверностью при 0,05 по ϕ -Фишера).

В совокупности, полученные на контрольно-оценочном этапе результаты, свидетельствуют о результативности спроектированной и апробированной развивающей программы.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование расширяет научные представления о возможностях преодоления современным учителем собственных профессиональных затруднений посредством имеющихся у него рефлексивных способностей. Эмпирически установлено, что значительная доля учителей переживают затруднения в разнообразных областях своего профессионального труда (коммуникативные, личностные, научно-методические и психолого-педагогические). Кроме того, на выборке учителей эмпирически выявлено преобладание «психологически неполноценных» рефлексивных способностей, не обеспечивающих действенное преодоление профессио-

Таблица 4 — Изменения в показателях развития рефлексивных способностей у учителей контрольной и экспериментальной групп

Рефлексивные способности	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Системная рефлексия	Тэмп=193,5 (незначимо)	Тэмп=120,5 (0,01)
Интроспекция	Тэмп=188 (незначимо)	Тэмп=178 (незначимо)
Квазирефлексия	Тэмп=191 (незначимо)	Тэмп=113,5 (0,01)
Арефлексия	фэмп=0 (незначимо)	фэмп=2,772 (0,01)

*При $n=32$, $T_{кр}=175$ для $p \leq 0,05$, $T_{кр}=140$ для $p \leq 0,01$; $\phi_{кр}=1,64$ для $p \leq 0,05$, $\phi_{кр}=2,31$ для $p \leq 0,01$

Таблица 5 — Различия в показателях рефлексивных способностей у учителей контрольной и экспериментальной групп на контрольно-оценочном этапе эксперимента

Рефлексивные способности	Эмпирическое значение критерия	p^*
Системная рефлексия	Uэмп=289,5	0,01
Интроспекция	Uэмп=392	незначимо
Квазирефлексия	Uэмп=305	0,01
Арефлексия	фэмп=2,172	0,05

*При $n_1=32$, $n_2=32$ $U_{кр}=389$ для $p \leq 0,05$, $U_{кр}=338$ для $p \leq 0,01$; $\phi_{кр}=1,64$ для $p \leq 0,05$, $\phi_{кр}=2,31$ для $p \leq 0,01$

нальных затруднений. Для фиксации профессиональных затруднений, для анализа причин и возможностей их устранения учителю необходимы навыки системной рефлексии и четкое понимание ее применения в образовательной практике. В этом контексте разработана развивающая программа, включающая общий блок (для развития базовых навыков системной рефлексии) и дифференциальный блок (для разви-

тия рефлексивных способностей у учителей с разными профессиональными затруднениями). Апробация и оценка результативности развивающей программы дают основание считать, что в рамках исследования разработан эффективный практический инструмент для развития рефлексивных способностей у учителей с разными профессиональными затруднениями.

06.07.2026

Список литературы:

1. Айсувакова, Т. П. Психологические условия развития рефлексивных умений студента-будущего учителя: автореферат дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Айсувакова Татьяна Петровна. — Самара: СГПУ, 2008. — 23 с.
2. Бизяева, А. А. Роль рефлексии в формировании профессионального самосознания будущего учителя / А. А. Бизяева // Вестник педагогических наук. — 2006. — № 4. — С. 23–30.
3. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону: Булат, 2000. — 351 с.
4. Виноградова, А. П. Профессиональные затруднения учителей и пути их преодоления / А. П. Виноградова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2016. — № 182. — С. 85–92.
5. Воропаев, М. В. Социально-феноменологические механизмы функционирования рефлексии в массовом педагогическом сознании / М. В. Воропаев // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2012. — № 1-1. — С. 240–242.
6. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И. А. Зимняя. — М.: Логос, 2005. — 311 с.
7. Кузовенко, О. Е. Активизация рефлексивной деятельности будущих педагогов профессионального обучения / О. Е. Кузовенко // Инновационное развитие профессионального образования. — 2013. — № 2 (04). — С. 38–42.
8. Кузьмина, Н. В. Профессионализм в педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. Н. Реан. — М.: Терра, 1997. — 273 с.
9. Куренная, Е. В. Классификация затруднений учителя в педагогической проектировочной деятельности / Е. В. Куренная // Наука и школа. — 2012. — № 1. — С. 109–112.
10. Леонтьев, Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология. Журнал ВШЭ. — 2014. — Т. 11. — № 4. — С. 110–135.
11. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: ООО ТТ, 1996. — 308 с.
12. Метаева, В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика / В. А. Метаева. — М.: Наука, 2006. — 310 с.
13. Педагогическая поддержка неуспешных учащихся основной школы / С. В. Аранова, Н. Н. Лазукова, О. В. Леонтьева, Н. С. Подходова, В. Г. Суслов. — СПб.: Свое издательство, 2013. — 185 с.
14. Петровский, В. А. Состоятельность и рефлексия: модель четырех ресурсов / В. А. Петровский // Психология. Журнал ВШЭ. — 2008. — № 1. — С. 77–100.
15. Печерская, А. А. Рефлексивность учителя как акмеологическое условие профессионального развития / А. А. Печерская // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. — 2016. — № 3 (37). — С. 142–147.
16. Писаренко, С. Н. Рефлексия и ее роль в преодолении профессиональных затруднений учителя школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Писаренко Сергей Николаевич. — Магнитогорск: МГУ, 2002. — 26 с.
17. Подготовка будущих учителей к организации педагогической поддержки неуспешных учащихся: учебно-методическое пособие / С. В. Аранова, О. А. Ивашова, Н. Н. Лазукова, О. В. Леонтьева, Н. С. Подходова, В. Г. Суслов. — СПб.: Свое издательство, 2013. — 137 с.
18. Подымов, Н. А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: автореф. дис. ... д. психол. наук: 19.00.07 / Подымов Николай Анатольевич. — М.: МПГУ, 1999. — 39 с.
19. Полякова, Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Т. С. Полякова. — М.: Педагогика, 1983. — 129 с.
20. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности / Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин, А. Ж. Салихова // Рефлексивные процессы и управление: сб. материалов VII Междунар. симпозиума / Под ред. В. Е. Лепского. — М.: Когито-Центр, 2013. — С. 145–150.
21. Реан, А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А. А. Реан // Вопросы психологии. — 1990. — № 2. — С. 77–81.
22. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2007. — 350 с.

References:

1. Ajsuvakova, T.P. (2008) *Psychological conditions for the development of reflective skills of a student-future teacher [Psichologicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij studenta-budushchego uchitelya]*. PhD thesis. Samara: SGPU, 23 p.
2. Bizyaeva, A.A. (2006) The role of reflection in the formation of professional self-awareness of future teachers. *Bulletin of Pedagogical Sciences [Vestnik pedagogicheskikh nauk]*, No. 4, Pp. 23–30.
3. Bondarevskaya, E.V. (2000) *Theory and practice of student-centered education [Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya]*. Rostov-on-Don: Bulat, 351 p.
4. Vinogradova, A.P. (2016) Professional difficulties of teachers and ways to overcome them. *News of the Herzen State Pedagogical University [Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena]*, No. 182, Pp. 85–92.

5. Voropaev, M.V. (2012) Social and phenomenological mechanisms of reflection functioning in mass pedagogical consciousness. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics* [Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika], No. 1-1, Pp. 240–242.
6. Zimnyaya, I.A. (2005) *Educational Psychology: Textbook for Universities* [Pedagogicheskaya psikhologiya: Uchebnik dlya vuzov]. Moscow: Logos, 311 p.
7. Kuzovenko, O.E. (2013) Activation of reflective activities of future teachers of vocational education. *Innovative development of vocational education* [Innovatsionnoye razvitiye professional'nogo obrazovaniya], No. 2(04), Pp. 38–42.
8. Kuz'mina, N.V. and Rean, A.N. (1997) *Professionalism in teaching* [Professionalizm v pedagogicheskoy deyatel'nosti]. Moscow: Terra, 273 p.
9. Kurennaya, E.V. (2012) Classification of teacher difficulties in pedagogical design activities. *Science and school* [Nauka i shkola], No. 1, Pp. 109–112.
10. Leont'ev, D.A. and Osin E.N. (2014) Reflection: "Good" and "Bad": From an Explanatory Model to Differential Diagnosis. *Psychology. HSE Journal* [Psikhologiya. Zhurnal VSHE], No. 4 (11), Pp. 110–135.
11. Markova, A.K. (1996) *Psychology of professionalism* [Psikhologiya professionalizma]. Moscow: OOO TT, 308 p.
12. Metaeva, V.A. (2006) *Development of professional reflection in postgraduate education: methodology, theory, practice* [Razvitiye professional'noy refleksii v poslediplomnom obrazovanii: metodologiya, teoriya, praktika]. Moscow: Science, 310 p.
13. Aranova S.V., Lazukova N.N., Leont'eva O.V., Podhodova N.S., Suslov V.G. (2013) *Pedagogical support for unsuccessful students in primary school* [Pedagogicheskaya podderzhka neuspeshnykh uchashchikhsya osnovnoy shkoly]. St. Petersburg: Svobodnaya Publishing House, 185 p.
14. Petrovskij, V.A. (2008) Resilience and Reflection: The Four Resources Model. *Psychology. HSE Journal* [Psikhologiya. Zhurnal VSHE], No. 1, Pp. 77–100.
15. Pecherskaya, A.A. (2016) Teacher reflexivity as an acmeological condition for professional development. *Bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev* [Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva], No. 3(37), Pp. 142–147.
16. Pisarenko, S.N. (2002) *Reflection and its role in overcoming professional difficulties of a school teacher* [Refleksiya i yeye rol' v preodolenii professional'nykh zatrudneniy uchitelya shkoly]. PhD thesis. Magnitogorsk: MGU, 26 p.
17. Aranova S.V., Lazukova N.N., Leont'eva O.V., Podhodova N.S., Suslov V.G. (2013) *Preparing future teachers to organize pedagogical support for underachieving students: a teaching aid* [Podgotovka budushchikh uchiteley k organizatsii pedagogicheskoy podderzhki neuspeshnykh uchashchikhsya: uchebno-metodicheskoye posobiye]. St. Petersburg: Svobodnaya Publishing House, 137 p.
18. Podymov, N.A. (1999) *Psychological barriers in the professional activity of a teacher* [Psikhologicheskiye bar'yery v professional'noy deyatel'nosti uchitelya]. DSc thesis. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 39 p.
19. Polyakova, T.S. (1983) *Analysis of difficulties in the pedagogical activity of beginning teachers* [Analiz zatrudnenij v pedagogicheskoy deyatel'nosti nachinayushchih uchitelej]. Moscow: Science, 129 p.
20. Leont'ev D.A., Lapteva E.M., Osin E.N., Salihova A.ZH. (2013) Development of a methodology for differential diagnostics of reflexivity. *Reflexive processes and management: collection of materials of the VII International Symposium* [Refleksivnyye protsessy i upravleniye: sb. materialov VII Mezhdunar. simpoziuma], Moscow: Cogito-Center, Pp. 142–150.
21. Rean, A.N. (1990) Reflexive-perceptual analysis of the teacher's activities. *Psychology issues* [Voprosy psihologii], No. 2, Pp. 77–81.
22. Sidorenko, E.V. (2007) *Methods of mathematical processing in psychology* [Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii]. SPb.: Rech, 350 p.

Сведения об авторе:

Кузьменкова Ольга Валентиновна, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии,
руководитель Института педагогики и психологии
Оренбургского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук, доцент
ORCID: 0000-0002-9622-6391
E-mail: olgakuzmen@yandex.ru