



© В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко

DOI: [10.15293/2658-6762.2004.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.06)

УДК 159.922+378

Сравнительный анализ психологического содержания и развития рефлексивных способностей студентов педагогического колледжа и педагогического вуза

В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко (Ярославль, Россия)

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема развития способностей студентов в системе непрерывного педагогического образования. Целью статьи является сравнительный анализ психологического содержания и развития рефлексивных способностей студентов – будущих педагогов в условиях среднего профессионального и высшего педагогического образования.

Методология. Исследование и сравнительно-психологический анализ развития рефлексивных способностей осуществлялись с использованием эмпирических методов психологического исследования (тестирование, самонаблюдение); обработка результатов эмпирического исследования производилась методами количественного и качественного анализа данных. Общій объем выборки составил 155 человек, в том числе 69 студентов педагогического колледжа (специальность «Преподавание в начальных классах»), 86 студентов педагогического университета (профиль «Начальное образование»).

Результаты. В ходе исследования установлено, что в развитии рефлексивных способностей студентов педагогического колледжа и педагогического вуза существуют вполне определенные количественные и качественные различия. Парциальный характер развития отдельных аспектов рефлексии деятельности, включение студентов в интенсивную и длительную педагогическую практику определяют специфические особенности отношения студентов колледжа и вуза к себе как будущим педагогам. В результате анализа и обобщения данных эмпирического исследования утверждается, что особую роль в росте и снижении самооценки студентами своих педагогических способностей играет осознание и понимание мотивов и целей реализуемой ими учебно-профессиональной деятельности.

Заключение. Значимыми условиями повышения эффективности функционирования высшего педагогического образования (в том числе повышение числа трудоустроивающихся выпускников в педагогическую профессию, рост ее привлекательности и пр.) являются работа по направленному повышению самооценочных представлений студентов о своих педагогических способностях и возможностях, обучение студентов вузов оптимальным способам рефлексии

Исследование выполнено в рамках проекта Российского научного фонда, проект 18-18-00157

Мазиллов Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий, кафедра общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

E-mail: v.mazilov@yspu.org

Слепко Юрий Николаевич – кандидат психологических наук, доцент, декан, педагогический факультет, кафедра общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

E-mail: slepko@inbox.ru

учебно-профессиональной деятельности, а также развитие способностей выявления ее мотивов и целей.

Ключевые слова: рефлексивные способности; непрерывное педагогическое образование; педагогическая практика; самооценка способностей.

Постановка проблемы

Проблема непрерывного педагогического образования имеет достаточно большое число аспектов, постоянно входящих в предметное поле исследований психологов и педагогов. Все их многообразие можно условно классифицировать по основаниям организационно-управленческого обеспечения непрерывного образования, психического развития человека на разных уровнях образования и его готовности к выполнению нормативных требований этих уровней, педагогического регулирования учебного процесса на разных уровнях образования и др. Важным аспектом проблемы непрерывного педагогического образования является и вопрос достаточности результатов образования на отдельных его уровнях для выполнения требований профессионального стандарта «Педагог», образовательных стандартов общего и дополнительного образования.

Если на уровне нормативного регулирования педагогического образования можно с определенной степенью надежности провести границы между средним профессиональным и высшим образованием, то в аспекте психического развития студентов колледжей и вуза возникает вопрос о их психологической готовности к успешному осуществлению самостоятельной педагогической деятельности. При этом, если вести речь о реализации идеи непрерывного образования, естественен вопрос о достаточности сформированных в колледже

и вузе компетенций, способностей для регулирования педагогом саморазвития, самосовершенствования, управления развитием своей деятельности и профессиональной карьеры. Именно в развитии способностей педагога анализировать и управлять своим профессиональным развитием лежит одно из ведущих условий успешной реализации непрерывного педагогического образования.

Говоря о развитии у педагога данной способности, мы имеем ввиду прежде всего ее проявление в виде рефлексии деятельности как «процесса осознания индивидом средств и способов собственной деятельности, причин и следствий достигнутых успехов и неудач. Рефлексируя в отношении конкретной деятельности, индивид проявляет способность осознанно воспроизводить полученный опыт, овладевать им, превращать его в обобщенный способ действия в конкретной ситуации»¹. Учитывая известные различия в особенностях возрастного психического развития студентов колледжа (юношеский возраст) и вуза (ранняя зрелость), различия в объеме и содержании теоретической и прикладной подготовки и пр., можно предположить, что уровень развития и психологическое содержание рефлексии как процесса познания себя и рефлексивности как качества личности, определяющего рефлексивность², будет различаться у студентов разных уровней профессионального образования. Также можно предположить, что эти различия

¹ Шадриков В. Д., Кургинян С. С., Кузнецова М. Д. Тест рефлексии деятельности. – М.: Университетская книга, 2015. – С. 10. URL: <https://publications.hse.ru/books/156567483>

² Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23734352>

будут по-разному влиять на отношение студентов к своей деятельности, на представление о будущей профессии и готовности к ее реализации. В целом характер развития рефлексивных способностей на этапе профессионального обучения закладывает разные перспективы профессионального развития педагога.

Обоснованность последнего определяется значительным местом рефлексии в организации и успешной реализации профессиональной деятельности человека (не только педагога). Например, в исследовании Е. Я. Матюшкиной и А. А. Кантемировой [1] было показано, что рефлексия выступает важнейшим средством профилактики профессионального выгорания. Авторы утверждают, что снижению интенсивности выгорания способствует системный характер рефлексивных процессов деятельности. Также и в исследовании L. Meier, E. Cho, S. Dumani [2] было установлено влияние позитивной рефлексии в отношении содержания и перспектив выполняемой деятельности на эмоциональное благополучие работников. Схожие по идее результаты были получены в исследовании B. Simonovic, E. Stupple, M. Gale и др. [3], в котором устанавливалось влияние стрессового состояния (выступление перед публикой, решение сложных задач) на эффективность рефлексивного мышления человека. Было установлено, что лишь более высокая рефлексивность субъекта деятельности позволяет нивелировать влияние отрицательных стрессовых факторов на успешность решения задач разного типа. Одной из причин такого влияния является положительная связь самоорганизации личности и уровня развития рефлексивных способностей. Так, в исследовании Т. Э. Сизиковой [4] была показана сложная взаимосвязь рефлексии и

самоорганизации личности – разные проявления и аспекты рефлексии способствуют развитию множества стратегий самоорганизации.

Значимая связь успешности деятельности и рефлексии связана с тем, что последняя оказывает влияние на особенности психического развития человека вообще. Так, в исследовании Е. Б. Старовойтенко, В. А. Кольцовой и Е. Н. Максимовой [5] было показано, что активная рефлексивность способствует преодолению неразрешенных противоречий зрелой личности. В работе Н. В. Усовой [6] утверждается, что рефлексия продуцирует развитие активной жизненной позиции молодежи. Таким образом мы видим, что в психолого-педагогических исследованиях часто отмечается позитивная роль рефлексивных способностей человека не только в его профессиональной деятельности, но и в развитии особенностей личности. При этом в ряде исследований обращается внимание и на наличие гендерных различий в развитии и проявлении рефлексии [7].

Рефлексия и рефлексивность человека безусловно оказывают позитивное влияние и в тех профессиях, которые связаны с активным взаимодействием человека с другими людьми. Так, в исследовании S. Arunanthu, B. Walsh и М. На [8] было показано, что определенный уровень развития рефлексии позволяет снижать негативные проявления психического выгорания в помогающих профессиях – социальной работе, медицине и др. Это относится и к педагогической профессии, в которой, по мнению М. М. Проничевой [9], слабость способности к рефлексии вообще и рефлексии своих эмоциональных состояний, в частности, приводит к эмоциональному выгоранию педагога. Ввиду этого достаточно часто проводятся исследования, посвященные направленному формированию и развитию рефлексивных способностей учителей. Например, в исследовании С. Rominger, J. Reitingер,

С. Seyfried и др. [10] обсуждаются не только технологии развития способностей учителя критически оценивать ситуации в классе, но и влияние психофизиологических и нейропсихологических факторов на рефлексивность учителя. В исследовании Т. Cain, S. Brindley, С. Brown и др. [11] обсуждаются технологии обучения учителей рефлексии использования результатов научных исследований в школьной практике; в работе Н. Carter, К. Crowley, D. Townsend и др. [12] показано, с какими трудностями сталкиваются учителя при использовании курсов повышения квалификации в реальной образовательной практике, как на этот процесс влияет уровень развития рефлексивности.

Учитывая высокую роль рефлексивности в деятельности учителя важное место в исследованиях занимают работы, посвященные развитию рефлексивных способностей в профессиональном обучении. Так, в исследованиях А. О. Прохорова [13; 14] показано, что уровень развития рефлексивности и ее направленность оказывают влияние на характер переживаний познавательных состояний студентами в течение учебного года. При этом максимальная интенсивность переживаний познавательных состояний проявляется при среднем уровне рефлексии. Важные данные о парциальном характере развития рефлексии были получены в исследовании В. Д. Шадрикова и С. С. Кургияна [15]. На примере студентов педагогических вузов было показано, что на разных этапах обучения значимы разные компоненты рефлексии. Парциальность ее развития зависит от этапа развития учебно-профессиональной деятельности и решаемых студентом задач. Например, в исследовании М. В. Григорьевой, Р. М. Шамянова и Н. М. Голубевой [16] были установлены индивидуальные особенности социально-психологической адаптации к вузу студентов с разным

уровнем и психологическим содержанием рефлексии.

Важным аспектом анализа является изучение влияния рефлексии на развитие студентов в период обучения в вузе. Так, в исследованиях Т. С. Тихомировой и Н. В. Кочеткова [17; 18] показано, что высокий уровень развития рефлексивных способностей студентов обеспечивает рост мотивации овладения профессией, лучшее понимание содержания будущей профессии. В исследовании Ю. В. Саламатиной [19] показано влияние рефлексии на развитие эмпатийной культуры студентов – будущих педагогов. С другой стороны, крайне высокие показатели рефлексивности студентов приводят к снижению эффективности принятия ими групповых решений [20]. Также необходимо обратить внимание и на исследования, в которых рассматривается проблема технологий и методов формирования рефлексивности в вузе. Например, в исследовании Ю. В. Пушкарева и Е. А. Пушкаревой [21] было показано, что использование внеаудиторных форм работы со студентами снижает их способности к рефлексии содержания образования. С другой стороны, специальная разработка электронных портфолио студентов может способствовать развитию их самооценки, саморефлексии, саморегуляции [22]. Тем не менее, эффективность развития рефлексивности выше, когда используются специальные, тренинговые формы работы со студентами [23].

Обобщая, отметим, что исследований, посвященных проблемам развития рефлексивных способностей в условиях профессионального обучения и деятельности проводится достаточно большое количество. Однако значительно меньшее внимание уделяется исследованиям непрерывного профессионального и личностного развития в системе обучения «колледж-вуз». Исследования зачастую носят

локальный характер, направлены на сравнительное изучение нормативно-правовых особенностей разных систем и пр. Тем не менее, обратим внимание на ряд таких работ. Так, в исследовании С. А. Ефимовой [24] обсуждаются единые методы и технологии оценки профессиональных компетенций студентов колледжа и вуза; в работе А. М. Калимуллиной и А. Р. Шайдуллиной [25] представлены сравнительные оценки эффективности модели «колледж – вуз – предприятие» в непрерывном профессиональном образовании; анализу современных технологий и методов оценки готовности выпускников колледжей и вузов к деятельности посвящена работа А. В. Томильцева и А. В. Мальцева [26].

Собственно локальный характер исследований подобного типа определяется тем, что, например, изучается влияние мотивации поступления в вуз на успешность обучения в колледже [27], проводится сравнительный анализ эмпатических способностей школьников, студентов колледжа и вуза [28], устанавливается связь саморегуляции и рефлексии с профессиональным самоопределением студентов колледжа [29] и университета [30]. Несмотря на достаточно небольшой объем работ, посвященных данной проблеме, ее актуальность не вызывает сомнений. В реальной практике непрерывного педагогического образования значительное число выпускников педагогических и других колледжей продолжают обучение в вузе, что связано не только с причинами формального нормативно-правового регулирования системы общего образования. Ввиду этого целью статьи является сравнительный анализ психологического содержания и развития рефлексивных способностей студентов – будущих педагогов в условиях

среднего профессионального и высшего педагогического образования.

Методология исследования

Сравнительно-психологический анализ развития рефлексивных способностей студентов педагогического колледжа и педагогического вуза производился с использованием «Теста рефлексии деятельности» (форма «С») В. Д. Шадрикова, С. С. Кургиняна. Под рефлексией деятельности авторы понимают «процесс осознания индивидом средств и способов собственной деятельности, причин и следствий достигнутых успехов и неудач... способность осознанно воспроизводить полученный опыт, овладевать им, превращать его в обобщенный способ действия в конкретной ситуации»³.

Тест позволяет диагностировать четыре шкалы рефлексии, каждая из которых отражает разные характеристики осознания индивидом аспектов реализуемой им деятельности: рефлексия информационной основы деятельности (шкала «ИОД»), мотивации и целеполагания деятельности (шкала «МЦД»), принятия решений и осуществления деятельности (шкала «ПРОД»), общий показатель рефлексии деятельности (шкала «ОРД»). Использование формы «С» теста (рефлексия деятельности, связанной с профессиональной подготовкой) позволяет решить следующие задачи. Во-первых, оценить динамику развития рефлексивных способностей студентов колледжа и вуза; во-вторых, охарактеризовать различия в их развитии на разных этапах непрерывного педагогического образования.

Учитывая описанное в обзоре исследований влияние рефлексивных способностей на профессиональное развитие человека, мы

³ Шадриков В. Д., Кургинян С. С., Кузнецова М. Д. Тест рефлексии деятельности. – М.: Университетская

книга, 2015. – С. 10. URL: <http://publications.hse.ru/books/156567483>

предположили следующее. На этапе профессионального педагогического образования рефлексия будет специфическим образом оказывать влияние на представления студентов о способности эффективно заниматься будущей педагогической деятельностью. Понимание характера этой связи даст возможность управлять профессиональным развитием студентов – будущих педагогов с целью повышения их готовности к самостоятельно педагогической деятельности.

С целью изучения особенностей самооценки педагогических способностей была использована авторская анкета «Самооценка педагогической одаренности и способностей». Анкета включает восемь закрытых вопросов, каждый из которых предлагал студенту оценить уровень развития своих познавательных способностей и интеллекта, соответствие

своих личностных качеств выбранной профессии, мотивацию педагогической деятельности и пр. Оценка производилась по 10-тибалльной шкале.

В исследовании приняли участие студенты педагогического колледжа (специальность «Преподавание в начальных классах», n=69) и студенты педагогического вуза (профиль «Начальное образование», n=86). Общий объем выборки составил 155 человек.

Результаты исследования

Динамика развития рефлексивных способностей

В первую очередь обратимся к сравнительному анализу развития рефлексивных способностей студентов педагогического колледжа и вуза, результаты исследования которых представлены в таблице 1.

Таблица 1

Развитие рефлексивных способностей студентов колледжа и вуза

Table 1

Development of the reflective abilities of college and university students

	педагогический колледж						педагогический университет							
	1 курс		2 курс		3 курс		1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv
ИОД	15,7	32	13,4	29	13,4	28	12,8	31	13,3	28	14,7	32	13,0	28
МЦД	21,8	17	23,1	16	23,3	14	24,5	14	24,2	13	24,0	13	21,7	22
ПРОД	31,4	34	30,1	36	29,0	21	29,3	19	28,5	20	32,3	21	30,7	29
ОРД	68,9	20	66,5	20	65,7	12	66,6	11	66,0	10	71,0	14	65,4	15

Прим.: Mx – среднее арифметическое; Cv – коэффициент вариации; ИОД – рефлексия информационной основы деятельности; МЦД – рефлексия мотивации и целеполагания деятельности; ПРОД – рефлексия принятия решений и осуществления деятельности; ОРД – общий показатель рефлексии деятельности

Note: Mx – arithmetic mean; Cv – is the coefficient of variation; IOD – reflection of the information basis of activity; MTCDD – reflection of motivation and goal-setting activities; PROD – reflection of decision-making and implementation of activities; ORD – a general indicator of the reflection of activity

Представленные в таблице 1 результаты позволяют оценить, в первую очередь, динамику развития общей рефлексии деятельности

(далее – ОРД). В процессе обучения в колледже показатель ОРД планомерно снижается, при этом сохраняясь на уровне нормы. Однако

между началом и окончанием обучения в колледже различия в ОРД статистически достоверны ($U=268$ при $p \leq 0,05$), что говорит о постепенном снижении способности студентов колледжа к осознанию средств и способов собственной деятельности, причин и следствий достигнутых в ней успехов и неудач. Можно предположить, что несмотря на сохранение данного показателя в пределах нормы, увеличение объема решаемых учебно-профессиональных задач затрудняет полноценную рефлексию реализуемой студентами колледжа деятельности. Иная ситуация наблюдается в отношении развития ОРД в педагогическом вузе – в течение 1–2 курсов уровень общей рефлексии деятельности практически идентичен его показателю в конце обучения в колледже. Между 2 и 3 курсами мы видим значительный и статистически достоверный ($U=185,5$ при $p \leq 0,05$) его рост, превышающий не только его значения на 1–2 курсе в вузе, но и на всем протяжении обучения в колледже. Однако уже на 4 курсе показатель ОРД столь же резко и статистически значимо ($U=179,5$ при $p \leq 0,05$) снижается до его значений на 2 курсе вуза и в конце обучения в колледже. Данный показатель хорошо согласуется с исследованиями роли педагогической практики в профессиональном развитии студентов педагогических вузов (см., например [31]). Результатом интенсивной и длительной по времени педагогической практики в начале 3 курса является качественный пересмотр студентами – педагогами мотивации педагогической деятельности, своих педагогических способностей, пересмотр отношения к способам организации учебной и учебно-профессиональной деятельности и т. п. Следствием этого и является интенсификация рефлексивных процессов, приводящая к повышению степени осознанности средств и способов собственной деятельности,

причин и следствий достигнутых в ней успехов и неудач.

Итак, разная временная и содержательная характеристика процесса обучения в колледже и вузе приводит к разной динамике развития способности рефлексии деятельности. Однако в конце обучения в колледже и вузе уровень развития способности рефлексии деятельности практически идентичен. Причина последнего кроется в парциальном характере рефлексии деятельности на разных уровнях профессионального образования [15]. Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что различия между студентами колледжа и вуза проявляются не в общем уровне развития рефлексии деятельности, а в специфическом развитии отдельных конструкторов осознания реализуемой ими учебно-профессиональной деятельности. Поясним нашу мысль.

Во-первых, мы видим, что динамика и уровень рефлексии информационной основы деятельности в колледже и вузе практически не различаются. То есть, для них характерен практически одинаковый уровень развития способности характеризовать предметные и субъективные условия учебной деятельности, которые позволяют организовать ее в соответствии с заданной целью и ожидаемым результатом. Отсутствие различий в развитии данного аспекта рефлексии деятельности вполне ожидаемо, так как на обоих уровнях образования, вне зависимости от образовательного стандарта, студенты готовятся к реализации ФГОС начального общего образования. Технология подготовки к реализации ФГОС не имеет значительных различий, в связи с чем студенты колледжа и вуза имеют единые представления о результатах учебно-профессиональной деятельности.

Во-вторых, принципиально разная динамика наблюдается в развитии рефлексии мотивации и целеполагания деятельности (далее –

МЦД), то есть в развитии способности выявлять мотивы и цели деятельности, связанные с ее содержанием и ожидаемыми результатами. В колледже наблюдается непрерывный рост рефлексии МЦД, что говорит о возрастающем понимании конечного результата своего обучения, а также о способности студентов колледжа хорошо соотносить мотивы своей деятельности с ее конечным результатом. В вузе ситуация прямо противоположная – динамика развития способности рефлексии мотивации и целеполагания деятельности отрицательная. Начав обучение с высокой степени понимания конечного результата учебно-профессиональной деятельности и его соответствия ожиданиям студентов, в конце обучения они приходят к рассогласованию мотивов и целей деятельности с представлениями о ее реальном содержании. Причина последнего, по всей видимости, кроется в особой роли включения студентов 3–4 курса в интенсивную и длительную по времени педагогическую практику в начальной школе, о чем мы говорили выше. Знакомство с реальной практикой работы учителя начальных классов приводит к запуску процесса переосмысления собственных мотивов и целей обучения.

В-третьих, существенно разная динамика наблюдается и в развитии способности принятия решения и осуществления деятельности (ПРОД). В процессе обучения в педагогическом колледже уровень ее развития постепенно снижается, в педагогическом вузе – постепенно растет. Полученный результат хорошо соотносится с данными о динамике способности к рефлексии мотивации и целеполагания деятельности. Мы видим, что при возрастании осознания студентами колледжа мотивов и целей своей деятельности снижается степень осознания способов выявления проблемной ситуации, выдвижения предположе-

ний и выработки суждений о вариантах ее решения. По всей видимости здесь мы наблюдаем замещение представлений о сложности будущей педагогической деятельности и ее многоаспектности уверенностью студентов колледжа в достаточности представлений о ее результате для его успешного достижения в будущем.

Обратная ситуация характерна для студентов педагогического вуза. Нарастающее рассогласование между ожиданиями от обучения в вузе и реальным его содержанием сопровождается ростом способности выявлять проблемные ситуации, выдвигать предположения и выработать суждения о вариантах их решения. То есть снижение рефлексии мотивации и целеполагания у студентов вуза может выступать следствием осознания сложности и многоаспектности будущей педагогической деятельности. Последнее и проявляется в том, что студент вуза лучше осознает проблемность педагогических ситуаций, а также способы и варианты их решения.

Обобщая отметим, что именно в разной динамике развития отдельных аспектов рефлексии деятельности и проявляется ее парциальность. Разные временные рамки обучения в колледже и вузе, различия в возрасте обучающихся создают условия, при которых более продуктивно развиваются отдельные аспекты осознания учебно-профессиональной деятельности. В связи с этим можно предположить, что эффективность будущей самостоятельной педагогической деятельности будет качественно различаться у выпускников колледжа и вуза.

Роль рефлексии в представлениях студентов о себе как будущих педагогах

Учитывая различия в развитии отдельных аспектов рефлексии учебно-профессиональной деятельности у студентов колледжа и

вуза, можно предположить следующее. В процессе обучения у данных групп студентов должны формироваться разные представления о возможностях успешной реализации будущей педагогической деятельности. Показателем данных представлений в нашем исследовании является самооценка педагогических способностей и одаренности, динамика которой представлена на рисунке 1.

На рисунке 1 мы видим, что динамика самооценочных представлений студентов колледжа и вуза имеет разную количественную и качественную определенность. Во-первых, различия касаются направления динамики развития самооценки: для студентов колледжа характерна в целом положительная динамика уверенности в своих педагогических способностях, для студентов педагогического вуза – отрицательная. Во-вторых, начало обучения в

колледже и вузе характеризуется статистически достоверным более высоким уровнем представлений студентов вуза о своих педагогических способностях ($U=142,5$ при $p \leq 0,01$). Однако к концу обучения положительная динамика самооценки студентов колледжа и отрицательная – студентов вуза приводит к тому, что уровень их самооценочных представлений выравнивается – различия носят статистически недостоверный характер. Таким образом, содержание учебно-профессиональной деятельности в колледже и вузе по-разному влияет на развитие представлений студентов о своих способностях и возможности заниматься будущей педагогической деятельностью.

Полученные результаты хорошо согласуются с данными, характеризующими развитие общей рефлексии деятельности и отдельных ее аспектов.

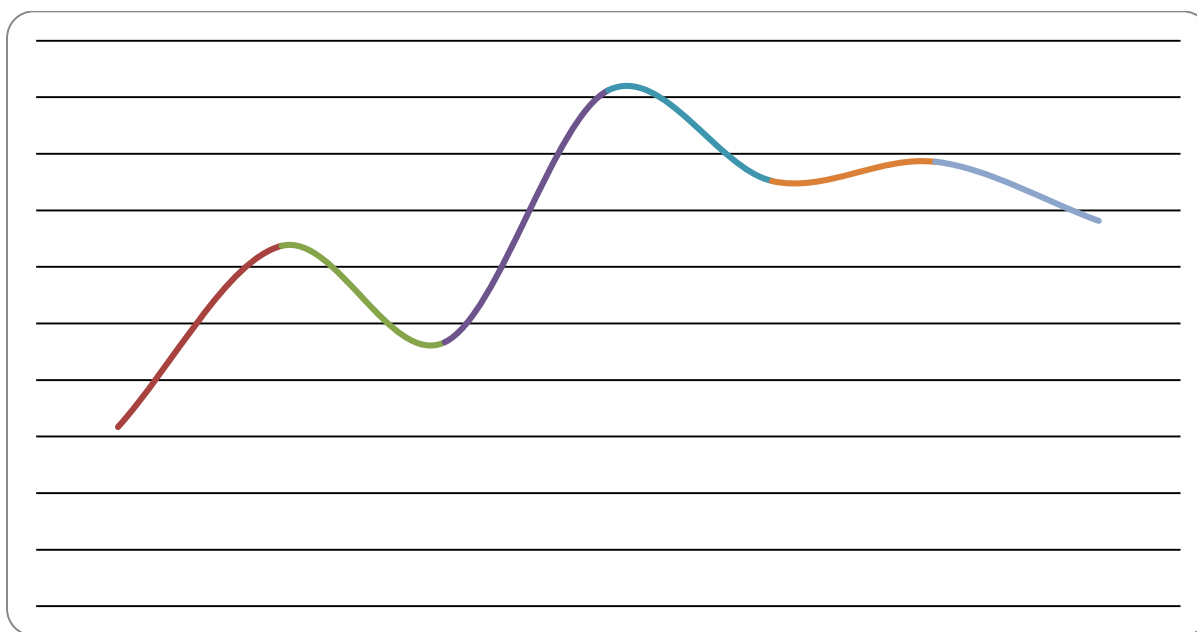


Рис. 1. Динамика изменения самооценки педагогических способностей и одаренности в процессе обучения в колледже и вузе

Fig. 1. The dynamics of changes in self-esteem of pedagogical abilities and giftedness in the learning process in college and university

Во-первых, рост самооценки педагогических способностей и одаренности студентов педагогического колледжа обеспечивается его положительной связью с ростом рефлексии мотивации и целеполагания деятельности (1 курс: $r=0,36$ при $p\leq 0,05$, 2 курс: $r=0,32$ при $p\leq 0,05$). То есть осознание и понимание ими собственных мотивов и целей реализуемой учебно-профессиональной деятельности позитивно влияет на уверенность в успехе будущей педагогической деятельности. Это хорошо согласуется с известным положением теории деятельности о роли мотивационно-целевого блока деятельности в ее успешной организации и реализации⁴. Понимание мотивов учебно-профессиональной деятельности и ее планируемого результата позволяет не только успешно принять условия обучения в колледже, но и позитивно освоить нормативные требования к результатам обучения. Во-вторых, подобная связь самооценки и рефлексии мотивов и целеполагания деятельности у студентов вуза устанавливается лишь к концу обучения в вузе (4 курс: $r=0,53$ при $p\leq 0,05$), когда и самооценка, и способность выявлять мотивы и цели деятельности достигают наименее высоких значений. Отсутствие подобной связи на 1 курсе, когда данная способность и самооценка у студентов вуза наиболее высоки, говорит, по всей видимости, о достижении некоторого оптимального состояния в процессе рефлексии мотивов и целей реализуемой деятельности. То есть, интенсивный анализ собственных мотивов и целей учебно-профессиональной деятельности не способствует росту уверенности студентов педагогического вуза в том, что они способны успешно реализовать будущую педагогическую деятельность.

В-третьих, последний вывод хорошо согласуется с результатами анализа связи самооценки способностей и одаренности и общего показателя рефлексии деятельности. На всем протяжении обучения в колледже и вузе наблюдаются отрицательные связи между этими показателями – чем более интенсивно осознаются средства и способы собственной деятельности, причины и следствия достигнутых в ней успехов и неудач, тем более низкой становится самооценка студентами своих педагогических способностей. При чем статистически достоверной эта связь становится только в педагогическом вузе (1 курс: $r= -0,40$ при $p\leq 0,05$, 3 курс: $r= -0,28$ при $p\leq 0,05$, 4 курс: $r= -0,46$ при $p\leq 0,05$). То есть, если в колледже эта связь носит лишь характер тенденции, в вузе она становится закономерностью. Последнее может быть объяснено значительно большим объемом и временем, которое посвящено изучению педагогических дисциплин (общих и специальных), а также большим объемом педагогической практики.

Вывод о отрицательном влиянии рефлексии деятельности на самооценку студентами вуза педагогических способностей только на первый взгляд является противоречивым. На наш взгляд, подобный характер связи изучаемых показателей вполне очевиден – чем более студент погружается в анализ педагогических, методических, технологических и др. вопросов организации образовательного процесса в школе, тем чаще он соотносит свои способности с возможностью их успешного решения. То есть естественное противоречие между имеющимся и требуемым уровнем развития является потенциалом профессионального роста студента – педагога,

⁴ Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 141–179.

реализовать который возможно лишь в условиях самостоятельной педагогической деятельности.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют перейти к формулировке выводов и заключению.

Заключение

В контексте сформулированной в настоящей статье цели наиболее значимым для прикладного использования результатом исследования является установленная возрастающая с каждым курсом обучения отрицательная связь между уровнем развития общей рефлексии деятельности и самооценочными представлениями студентов. Говоря о том, что нарастание данного противоречия является серьезным потенциалом его профессионального роста, мы должны обратить внимание и на обратную сторону этого факта. Данное противоречие, неся в себе значительное когнитивное, эмоциональное, самооценочное напряжение для студента, потенциально ведет к снижению числа трудоустраивающихся в педагогическую профессию выпускников, к снижению привлекательности этой профессии. Что еще более важно, оно способствует началу формирования профессиональных деструкций, связанных с психологическим, эмоциональным, психофизиологическим выгоранием педагога.

Ввиду сказанного возникает актуальная проблема организации психолого-педагогической работы со студентами педагогического вуза по снижению негативного влияния данного противоречия на эффективность их учебно-профессиональной деятельности и будущей педагогической деятельности. Наиболее значимыми направлениями данной работы могут выступать следующие.

Во-первых, необходима организация целенаправленной работы по повышению уровня самооценки педагогических способностей студентами педагогического вуза, которая может быть реализована средствами разнообразных тренингов личностного роста, мотивационных тренингов и пр. Обратим особое внимание, что такая работа должна реализовываться не на завершающем этапе профессионального обучения, а в течение всего периода обучения в вузе.

Во-вторых, исследование показало позитивную роль рефлексии мотивации и целеполагания деятельности в развитии самооценки педагогических способностей. Ввиду этого представляется перспективной организация целенаправленной работы по развитию у студентов педагогического вуза способности выявлять мотивы и цели реализуемой ими учебно-профессиональной деятельности, способности соотносить содержание выполняемой ими работы с ее планируемыми результатами.

В-третьих, на примере студентов педагогического вуза была установлена и еще раз подтверждена роль длительной и включенной педагогической практики в их профессиональном развитии. Представляется важным на уровне организации образовательного процесса в вузе распределение объема и интенсивности педагогической практики таким образом, чтобы знакомство с работой учителя происходило в течение каждого курса обучения, чтобы объем практики был достаточен и для погружения студентов в содержание своей будущей работы, и для рефлексии результатов практики, и для возможности коррекции мотивационно-целевых установок учебно-профессиональной деятельности.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Матюшкина Е. Я., Кантемирова А. А. Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 2. – С. 50–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270204> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38230682>
2. Meier L., Cho E., Dumani S. The effect of positive work reflection during leisure time on affective well-being: Results from three diary studies // Journal of Organizational Behavior. – 2016. – Vol. 37 (2). – P. 255–278. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.2039>
3. Simonovic B., Stupple E., Gale, M., Sheffield D. Stress and Risky Decision Making: Cognitive Reflection, Emotional Learning or Both // Journal of Behavioral Decision Making. – 2016. – Vol. 30 (2). – P. 658–665. DOI: <https://doi.org/10.1002/bdm.1980>
4. Сизикова Т. Э. Влияние полимодальности рефлексии на самоорганизацию личности // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 1. – С. 57–75. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38165984>
5. Старовойтенко Е. Б., Кольцова В. А., Максимова Е. В. Неразрешенные противоречия личности в жизненном движении к зрелости // Психологический журнал. – 2019. – № 4. – С. 15–31. DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920005365-7> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39239472>
6. Усова Н. В. Детерминанты социально-политической активности современной молодежи // Российский психологический журнал. – 2019. – Т. 16, № 2. – С. 164–188. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.2.9> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41102107>
7. Juanchich M., Sirota M., Bonnefon J-F. Anxiety-induced miscalculations, more than differential inhibition of intuition, explain the gender gap in cognitive reflection // Journal of Behavioral Decision Making. – 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/bdm.2165>
8. Arunanthy S., Walsh B., Ha M., Garside L. ‘Through the looking glass’: preserving humanity through reflection // Journal of Paediatrics and Child Health. – 2020. – Vol. 56 (S2). – P. 14–14. DOI: https://doi.org/10.1111/jpc.14901_2
9. Проничева М. М. Особенности социальной перцепции у педагогов с синдромом эмоционального выгорания // Психология и право. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 232–244. DOI: <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090317> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41117823>
10. Rominger C., Reitinger J., Seyfried C., Schneckenleitner E., Fink A. The Reflecting Brain: Reflection Competence in an Educational Setting Is Associated With Increased Electroencephalogram Activity in the Alpha Band // Mind, Brain, and Education. – 2017. – Vol. 11 (2). – P. 54–63. DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12140>
11. Cain T., Brindley S., Brown C., Jones G., Riga F. Bounded decision-making, teachers’ reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching // British Educational Research Journal. – 2019. – Vol. 45 (5). – P. 1072–1087. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3551>
12. Carter H., Crowley K., Townsend D., Barone D. Secondary Teachers' Reflections From a Year of Professional Learning Related to Academic Language // Journal of Adolescent & Adult Literacy. – 2016. – Vol. 60 (3). – P. 325–334. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.554>
13. Прохоров А. О., Чернов А. В. Динамика познавательных состояний студентов с разным уровнем и направленностью рефлексии // Сибирский психологический журнал. – 2019. – № 74. – С. 110–125. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/74/7> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41656268>



14. Прохоров А. О. Структурно-функциональная модель ментальной регуляции психических состояний субъекта // Психологический журнал. – 2020. – № 1. – С. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920007852-3> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42541446>
15. Шадриков В. Д., Кургинян С. С. Парциальность рефлексии деятельности // Акмеология. – 2015. – № 2. – С. 68–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23485441>
16. Григорьева М. В., Шамионов Р. М., Голубева Н. М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 5. – С. 23–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220503> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30455081>
17. Тихомирова Т. С., Кочетков Н. В. Мотивация к обучению и личностная рефлексия: особенности и взаимосвязь у студентов вузов // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 3. – С. 53–62. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220306> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29898532>
18. Тихомирова Т. С., Кочетков Н. В. Взаимосвязь мотивации к обучению и рефлексии студентов бакалавриата очной формы обучения // Психологическая наука и образование. – 2018. – № 6. – С. 97–106. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230609> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36647647>
19. Саламатина Ю. В. Стратегия формирования эмпатийной культуры будущих учителей с учетом особенностей ее проявления и развития // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 4. – С. 197–213. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.12> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39256962>
20. Breugst N., Preller R., Patzelt H., Shepherd D. Information reliability and team reflection as contingencies of the relationship between information elaboration and team decision quality // Journal of Organizational Behavior. – 2018. – Vol. 39 (10). – P. 1314–1329. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.2298>
21. Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Рефлексивные принципы развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 52–66. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38191464>
22. Shen Yu. Ch., Nie H. Ya., Lui Yu. Electronic portfolio architecture based on knowledge support in senior project design // Образование и саморазвитие. – 2018. – № 4. – С. 41–52. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd13.4.05> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37328639>
23. Подойница М. А. Психолого-образовательное сопровождение актуализации и развития рефлексивных способностей молодых людей, обучающихся в вузе // Сибирский психологический журнал. – 2017. – № 63. – С. 75–88. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/63/6> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29011186>
24. Ефимова С. А. Проблемы компетентностно-ориентированного оценивания прикладных квалификаций // Образование и наука. – 2017. – № 5. – С. 120–137. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-5-120-137> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29233498>
25. Калимуллин А. М., Шайдуллина А. Р. Диверсификация моделей интеграции образования, науки и производства в непрерывной системе профессионального образования // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 1. – С. 105–113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23147758>



26. Томильцев А. В., Мальцев А. В. Проблемы оценки профессиональной подготовки: методологические подходы // Образование и наука. – 2018. – № 4. – С. 9–33. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-4-9-33> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34883088>
27. Губина Л. В., Алексеева Т. В., Страхов О. А. Анализ некоторых факторов влияния на успеваемость студентов колледжа: на примере обучения информатике // Образование и наука. – 2020. – № 2. – С. 170–195. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-2-171-196> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42467292>
28. Клименкова Е. Н. Способность к эмпатии и качество интерперсональных отношений у подростков и молодежи // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – № 4. – С. 59–70. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2017250405> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30753921>
29. Заводчиков Д. П., Манякова П. О. Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы студентов // Образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 116–135. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-116-135> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32361918>
30. Hansen S. L. Using Reflection to Promote Career-Based Learning in Student Employment // New Directions for Student Leadership. – 2019. – Vol. 162. – P. 61–73. DOI: <https://doi.org/10.1002/yd.20334>
31. Мамонтова Т. С., Кашлач И. Ф., Чепурненко Е. В. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя // Научный диалог. – 2016. – № 4. – С. 370–383. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25956498>



DOI: [10.15293/2658-6762.2004.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.06)

Vladimir Alexandrovich Mazilov

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head,
Department of General and Social Psychologists,
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>

E-mail: v.mazilov@yspu.org

Iurii Nicolaevich Slepko

Candidate of Psychological Sciences, Docent, Dean,
Faculty of Education, Department of General and Social Psychology,
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>

E-mail: slepko@inbox.ru

Psychological characteristics and development of initial teacher education students' reflective abilities at non-degree granting and degree granting institutions: A comparative analysis

Abstract

Introduction. *The article considers the problem of the development of students' abilities in the system of continuing teacher education. The aim of the article is to compare psychological characteristics and development of initial teacher education students' reflective abilities at non-degree granting and degree granting institutions.*

Materials and Methods. *The study was carried out using empirical methods of psychological research (testing, self-observation). Empirical research results were processed using methods of quantitative and qualitative data analysis. The total sample consisted of 155 people, including 69 teacher training college students (non-degree programme in Primary school education) and 86 university students pursuing an undergraduate degree in Primary Education.*

Results. *The findings of the study suggest that reflective abilities of initial teacher education students at non-degree granting and degree granting institutions contain quantitative and qualitative differences. Partial nature of developing certain aspects of professional reflection and extended periods of school placement determine the specifics of professional identity of initial teacher education students at non-degree granting and degree granting institutions. The empirical research found that understanding and reflecting on the motives and goals of teaching profession play a special role in the growth and decrease in students' professional self-esteem.*

Conclusions. *Significant factors of effective initial teacher education (increase in graduate employment, attractiveness of the teaching profession, etc.) include enhancing students' professional self-esteem, promoting professional self-reflection, development of the ability to identify the motives and goals of teaching.*

Keywords

Reflective abilities; Continuing teacher education; Student teaching; Self-assessment of abilities.



Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Science Foundation, project 18-18-00157.

REFERENCES

1. Matyushkina E. Y., Kantemirova A. A. Professional burnout and reflection of professionals helping professions. *Advisory Psychology and Psychotherapy*, 2019, vol. 27 (2), pp. 50–68. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270204> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38230682>
2. Meier L., Cho E., Dumani S. The effect of positive work reflection during leisure time on affective well-being: Results from three diary studies. *Journal of Organizational Behavior*, 2016, vol. 37 (2), pp. 255–278. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.2039>
3. Simonovic B., Stuppel E., Gale, M., Sheffield D. Stress and risky decision making: Cognitive reflection, emotional learning or both. *Journal of Behavioral Decision Making*, 2017, vol. 30 (2), pp. 658–665. DOI: <https://doi.org/10.1002/bdm.1980>
4. Sizikova T. E. The influence of polymodality of reflection on personality self-organization. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (1), pp. 57–75. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38165984>
5. Starovoitenko E. B., Koltsova V. A., Maksimova E. V. Unresolved contradictions of personality in life movement towards maturity. *Psychological Journal*, 2019, vol. 40 (4), pp. 15–31. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920005365-7> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39239472>
6. Usova N. V. Determinants of socio-political activity of contemporary youth. *Russian Psychological Journal*, 2019, vol. 16 (2), pp. 164–188. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.2.9> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41102107>
7. Juanchich M., Sirota M., Bonnefon J-F. Anxiety-induced miscalculations, more than differential inhibition of intuition, explain the gender gap in cognitive reflection. *Journal of Behavioral Decision Making*, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/bdm.2165>
8. Arunanth S., Walsh B., Ha M., Garside L. ‘Through the looking glass’: Preserving humanity through reflection. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 2020, vol. 56 (S2), pp. 14–14. DOI: https://doi.org/10.1111/jpc.14901_2
9. Pronicheva M. M. Characteristics of social perception among teachers with burnout syndrome. *Psychology and Law*, 2019, vol. 9 (3), pp. 232–244. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090317> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41117823>
10. Rominger C., Reiting J., Seyfried C., Schneckenleitner E., Fink A. The reflecting brain: reflection competence in an educational setting is associated with increased electroencephalogram activity in the alpha band. *Mind, Brain, and Education*, 2017, vol. 11 (2), pp. 54–63. DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12140>
11. Cain T., Brindley S., Brown C., Jones G., Riga F. Bounded decision-making, teachers’ reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *British Educational Research Journal*, 2019, vol. 45 (5), pp. 1072–1087. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3551>
12. Carter H., Crowley K., Townsend D., Barone D. Secondary teachers' reflections from a year of professional learning related to academic language. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2016, vol. 60 (3), pp. 325–334. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.554>



13. Prokhorov A. O., Chernov A. V. Cognitive states dynamics of students with different levels of reflection. *Siberian Psychological Journal*, 2019, no. 74, pp. 110–125. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/74/7> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41656268>
14. Prohorov A. O. Structure-functional model of mental regulation of subject's psychic states. *Psychological Journal*, 2020, vol. 41 (1), pp. 5–17. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920007852-3> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42541446>
15. Shadrikov V. D., Kurginyan S. S. Partialness of activity reflection. *Akmeology*, 2015, no. 2, pp. 68–83. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23485441>
16. Grigorieva M. V., Shamionov R. M., Golubeva N. M. Role of self-reflection in the process of student adaptation to university. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22 (5), pp. 23–30. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220503> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30455081>
17. Tikhomirova T. S., Kochetkov N. V. Learning motivation and personal reflection in students: features and relationship. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22 (3), pp. 53–62. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220306> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29898532>
18. Tikhomirova T. S., Kochetkov N. V. Relationship between learning motivation and reflection in undergraduate students. *Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23 (6), pp. 97–106. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230609> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36647647>
19. Salamatina Yu. V. The strategy of forming pre-service school teachers' empathic culture: peculiarities of manifestation and development. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (4), pp. 197–213. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.12> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39256962>
20. Breugst N., Preller R., Patzelt H., Shepherd D. Information reliability and team reflection as contingencies of the relationship between information elaboration and team decision quality. *Journal of Organizational Behavior*, 2018, vol. 39 (10), pp. 1314–1329. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.2298>
21. Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Reflexive principles of personal development in the changing information content. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (2), pp. 52–66. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37328639>
22. Shen Yu. Ch., Nie H. Ya., Lui Yu. Electronic portfolio architecture based on knowledge support in senior project design. *Education and Self Development*, 2018, vol. 13 (4), pp. 41–52. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd13.4.05> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29011186>
23. Podojnicina M. A. Psychological and educational support for the actualization and the development of reflective abilities among young people studying at the university level. *Siberian Psychological Journal*, 2017, no. 63, pp. 75–88. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/63/6> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29011186>
24. Efimova S. A. Problems of competency-based assessment of applied qualifications. *Education and Science*, 2017, vol. 19 (5), pp. 120–137. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-5-120-137> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29233498>
25. Kalimullin A. M., Shaydullina A. R. Diversification of models for the integration of education, science and production in a continuous system of vocational education. *Education and Self-*



- Development*, 2015, no. 1, pp. 105–113. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23147758>
26. Tomiltsev A. V., Maltsev A. V. The problems of professional training assessment: methodological approaches. *Education and Science*, 2018, vol. 20 (4), pp. 9–33. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-4-9-33> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34883088>
27. Gubina L.V., Alekseeva T.V., Strakhov O. A. Analysis of some factors influencing the performance of college students: an example of computer science education. *Education and Science*, 2020, vol. 22 (2), pp. 170–195. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-2-171-196> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42467292>
28. Klimenkova E. N. Empaty ability and the quality of interpersonal relations in youth. *Advisory Psychology and Psychotherapy*, 2017, vol. 25 (4), pp. 59–70. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2017250405> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30753921>
29. Zavodchikov D. P., Manyakova P. O. Relationship of self-regulation and personal professional perspective of students. *Education and Science*, 2018, vol. 20 (1), pp. 116–135. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-116-135> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32361918>
30. Hansen S. L. Using reflection to promote career-based learning in student employment. *New Directions for Student Leadership*, 2019, vol. 162, pp. 61–73. DOI: <https://doi.org/10.1002/yd.20334>
31. Mamontova T. S., Kashlach I. F., Chepurnenko E. V. Teaching practice role in professional formation of future teacher. *Scientific Dialogue*, 2016, no. 4, pp. 370–383. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25956498>

Submitted: 07 June 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).