

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ  
РЕФЛЕКСИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧИТЕЛЯ  
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,  
г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В статье рассмотрена концептуальная модель формирования рефлексивно-ориентированного учителя. По мнению авторов, данная модель является многоуровневой, развивается в ходе профессиональной подготовки комплекса рефлексивных умений. Дается содержание понятий «рефлексия», «рефлексивные умения учителей», приводятся направления исследований по формированию рефлексивных умений студентов в системе высшего педагогического образования. Раскрываются также показатели и уровни сформированности этих умений у педагогов.

**Ключевые слова:** *рефлексивные умения учителей, многоуровневая система преемственности педагогического образования, структурно-функциональная модель процесса формирования рефлексивных умений учителей.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Понятие «рефлексия» имеет многовековую историю и отражает глубинные процессы развития личности: от материальных рефлексов (помогающих человеку как биологическому виду выживать и научиться, например, горячо – убираем руку от огня) до духовных («рефлексия – Ангел-хранитель, стоящий за плечом и ведущий дневник жизни; безэмоциональный регистратор»).

Зеркала Соломонову мудрость «Во многих мудрости много печали», можем сказать: «Во многих эмоциях многие печали». Думается, даже одно это обстоятельство является существенной причиной для теоретического изучения и практического применения рефлексивных методов обучения в современной системе педагогического образования.

Смыслообразующими факторами изучаемого нами вопроса являются, во-первых, потребность подготовки рефлексивно-ориентированных педагогических кадров, способных создавать и реализовывать условия развития и саморазвития учеников, творчески воплощать себя в профессиональной деятельности; во-вторых, признанием научным сообществом важности педагогической рефлексии и проведения самоанализа урока, комплекса иных педагогических мероприятий, осуществляемых учителями в ходе работы, и тенденцией в науке к углублению осмысления ее роли.

Следовательно, это обстоятельство ставит ряд особо существенных задач – развитие рефлексивных умений (далее РУ) и поиск результативных педагогических условий, благоприятствующих рефлексивной работе в процессе профессиональной подготовки

---

© Вахрушева О. С., Харитонов М. Г., 2019

*Вахрушева Ольга Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент, г. Чебоксары, Россия; e-mail: qawik@mail.ru

*Харитонов Михаил Григорьевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и социальной педагогики, декан психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: Mgkhar@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.01.2019

учителей. Специалисту, прогнозируя свой будущий урок, желательно уметь определять его тип, видеть предполагаемые результаты, рассчитывать его ход «от и до» и в конце, хотя бы тезисно, давать себе отчет, определить, достигнута ли поставленная цель.

В-третьих, имеет смысл обобщить и систематизировать теоретико-эмпирический опыт по выработыванию РУ в системе высшего педагогического образования. В настоящее время отсутствует не только целостная обобщающая концепция рефлексии, но и сколько-нибудь оформившийся единый подход к ее разработке и исследованию. А не имея четко определенных параметров изучения вопроса, мы не можем подойти к его лаконичному решению. Поэтому достижение квинтэссенции по этому аспекту проблемы крайне необходимо.

Цель исследования – теоретический анализ проблемы формирования РУ учителей в системе высшего педагогического образования.

**Материал и методика исследований.** Нами были изучены теоретические, философские, педагогические и психологические источники. Применялся комплексный методологический подход к теоретическому исследованию: анализ, синтез, конкретизация, абстрагирование, моделирование.

**Результаты исследований и их обсуждение.** Значимость овладения учителями РУ определена тем, что рефлексия – это не информация, ее нельзя «взять и передать» [2], можно лишь в некоторой степени стимулировать и развивать умения пользоваться ею.

Мы определяем комплексно РУ учителей – это умения в процессе профессиональной деятельности занимать позицию «стороннего» наблюдателя, «выходить» из деятельности и изучать появляющиеся проблемы «извне», осознавать и оценивать себя и иных участников макропедагогического процесса, на основе имеющихся данных творчески корректировать свою работу и моделировать новую.

В соответствии с рефлексивным способом решения проблем РУ делятся на следующие: умение решать возникшую в ходе работы профессиональную проблему различными способами (на одну конкретную проблему педагог предлагает несколько вариантов ее успешного разрешения); умение моделировать всевозможные результаты решения профессионального вопроса (создание модели процесса решения конкретного вопроса); умение интуитивно чувствовать противоречия, возникающие в ходе решения профессиональной проблемы (учитель «прислушивается к своему внутреннему голосу» и интуиции); умение выбирать наиболее оптимальный способ и результат решения профессиональной проблемы, основываясь на интуиции и анализе всех «за» и «против» того или иного способа и результата решения профессиональной задачи; умение своевременно обнаруживать недочеты, возникающие в процессе решения профессиональной проблемы, и устранять их (на всем протяжении этого процесса проводить непрерывный анализ и находить ошибки, сразу их устранять, чтобы не проводить работу над ними по его завершении, а устранять их «здесь и сейчас»); умение анализировать свои действия (составление краткого плана или схемы решения той или иной проблемы); умение проводить самоанализ «Я-концепции» (обширный пролонгированный анализ собственного образа себя) [3], [4], [6].

Концептуальной основой модели процесса развития РУ учителей в федерально-региональной системе управления педагогическим образованием являются приспособление и перенос на высшее профессиональное образование укоренившейся и отрефлексированной в педагогической системе личностной парадигмы образования; внедрение знаний о мире и человеке, которые даются в системе общего среднего образования; ввод в выпускных классах факультативных или элективных курсов, пропедевтических по отношению к среднему и высшему педагогическому образованию; опора на внеклассную работу, направляющую старшеклассников на учительскую деятельность и творчество.

Базисом осуществления преемственности всех уровней и ступеней непрерывного образования учителей является фундаментальное содержание, закладываемое в основных звеньях, начиная с интеллектуальных и рефлексивных умений, способов коммуникации и завершая исходными положениями соответствующих отраслей знаний и сфер педагогической работы.

Нами определены показатели и уровни сформированности РУ учителей (табл. 1).

Таблица 1

**Основные показатели сформированности рефлексивных умений учителей**

№ п/п	Показатели	Уровни		
		1 (низкий)	2 (средний)	3 (высокий)
1.	Осознание творческого потенциала РУ	Не пытается осознать творческий потенциал РУ	Пытается осознать творческий потенциал РУ	Осознает творческий потенциал РУ
2.	Владение теорией и технологией рефлексивного обучения	Не владеет теорией и технологией рефлексивного обучения	Частично владеет теорией и технологией рефлексивного обучения	Владеет теорией и технологией рефлексивного обучения
3.	Использование рефлексивной технологии обучения в педагогической работе и применение РУ в процессе самообразования, саморазвития, самосовершенствования	Не использует рефлексивную технологию обучения в педагогической работе и не применяет РУ в процессе самообразования, саморазвития, самосовершенствования	Частично использует рефлексивную технологию обучения в педагогической работе и частично применяет РУ в процессе самообразования, саморазвития, самосовершенствования	Использует рефлексивную технологию обучения в педагогической работе и применяет РУ в процессе самообразования, саморазвития, самосовершенствования

Нами была всесторонне изучена, теоретически и практически аргументирована технология, способствующая успешному выработыванию РУ учителей в системе высшего педагогического образования, содержащая следующие аспекты: их включенность посредством применения в блоке учебных предметов и в период прохождения будущими специалистами психолого-педагогических практик в летних лагерях, школах, колледжах и вузах, социальных и реабилитационных центрах (курс философии дает знания по истории вопроса; предмет «Психология» раскрывает проблемы обращения сознания субъекта на самого себя и свое сознание; при изучении дисциплины «Педагогическая психология» происходит освоение рефлексивного анализа профессиональной деятельности; этнопедагогика как наука поясняет суть вопроса этнопедагогической рефлексии; система методологии научного исследования рассматривает рефлексивный уровень познания и др.); организацию рефлексивной работы и поисковой активности учителей; актуализацию умений посредством создания проблемных ситуаций; рефлексивную направленность профессиональной подготовки специалистов; внедрение западного опыта рефлексивного обучения в процесс профессиональной подготовки педагогических кадров; создание оригинальных программ рефлексивных уроков; проведение преподавателями научно-исследовательской работы (методология вопроса с обширным потенциалом для открытий); направленность умственной деятельности учителей на познание проблем, общественных отношений, понятий, мыслей, представляющих область неординарных вопросов, овладение умениями рефлексивной работы, установление связи между критическим и общенаучным стилем мышления (диалектика вопроса, а также формы и способа рефлексивного теоретического мышления, исследующего противоречия, обнаруживаемые в мыслимом содержании этого мышления); необходимость осознания учителями смысла получения и применения знаний и пр.

Выполняя роль регуляторов профессиональной деятельности, РУ высвобождают сознание специалиста при исполнении ранее уже «отработанных операций в стандартных ситуациях» [11]. Однако как только обстоятельства работы меняются, в деятельности возникает кризис, устаревшие «конструкты» превращаются в тормозящий фактор, становится необходимой их замена, и если она происходит, то это рассматривается как процесс профессионального развития и креативного роста, а если нет, то наступает кризис в работе.

Практический опыт становится источником профессионального и личностного роста учителя лишь в той мере, в какой он является объектом структурированного анализа: «неотрефлексированная практика бесполезна» [9] – и со временем ведет не к развитию, а к профессиональной стагнации, что в последующем приводит, как правило, к уходу из профессии, «профессиональному выгоранию» [8] или иным неблагоприятным и психологически травмирующим последствиям для личности педагога. Поэтому стратегической целью профподготовки должна стать не столько замена (модернизация) устаревших профессиональных конструктов новыми, сколько развитие РУ учителей, от уровня и качества которых и зависит эта замена.

Благодаря этим умениям педагог способен преодолеть «эгоцентричность мыслительной деятельности» [7], под которой понимается решение проблемы с одной стереотипной и «удобной» точки зрения. Только если он умеет посмотреть на себя и на свои поступки глазами другого, не отрицать, а попытаться принять во внимание разные точки зрения, он оказывается в состоянии децентрации, в котором начинает работать творческое мышление и преодолеваются односторонние, эгоцентричные установки личности, что способствует духовному и профессиональному самосовершенствованию, позволяет перейти на новый уровень педагогического мастерства.

В ходе самообразования, самореализации, самосовершенствования личности РУ выступают мотивом для потребностей, а перечисленные категории есть источник сущностной активности – фундамента существования человека и его жизненной позиции, направленной на преобразование окружающего мира и себя в нем, то есть удовлетворяются его духовные потребности.

РУ «выполняют продуктивно-адаптационную функцию» [1], [10], [12], [13], так как способствуют успешному приспособлению педагога к новым условиям работы и помогают разрешить различные затруднения; дают возможность не только проводить анализ восприятия и познания характерологических особенностей личности, но и познать все подструктуры личности – от направленности (убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания) до биопсихических свойств (темперамент; половые, возрастные, фармакологически обусловленные свойства).

Значимость формирования РУ педагогов явная, и мы придерживаемся позиции тех исследователей, которые полагают, что рефлексия – это не просто знание, понимание самого себя, но и выявление того, как другие знают и понимают нас, наши личные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Когда смыслом этих понятий выступает предмет совместного труда, то развивается особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные взаимодействия. Именно благодаря им учитель проводит работу над своими ошибками и исправляет недочеты в своем труде.

Методологический анализ вопроса развития РУ в сети взаимодействующих между собой учебных заведений и организаций среднего, высшего и послевузовского педагогического образования показал, что есть ряд основных направлений в подготовке рефлексивно-ориентированного специалиста. Они не имеют конкретных названий, но характеризуются общими чертами: первое из них можно связать с объектом обучения педагогической рефлексии; второе классифицирует формы организации рефлексивной деятельности; третье обосновывает способность к рефлексивному управлению педагогическим

трудом; четвертое выявляет ведущие методы обучения педагогической рефлексии и приемы выработки РУ специалистов.

Сегодня в европейской рефлексивной практике имеются следующие научно-исследовательские курсы: академический, социально-ориентированный, развивающий, социально-реконструктивистский.

Общими концептуальными постулатами как для российской, так и для западной педагогической науки являются: выработка РУ для проведения анализа сознания, приводящего к интерпретации значений объектов и их конструированию, потребность в использовании учителями умений для осознания сущности межличностной коммуникации и развития процессов самопознания, понимания других, самооценки, оценивания других, самоинтерпретации и изучения других.

Приобретение профессии и работа по специальности есть «формообразование» личности, адекватной деятельности. Гармоничность становления учителя зависит от многих факторов, в том числе и от способности воспитывать с помощью РУ образ своей личности.

Для воспитания гармоничной, всесторонне развитой рефлексивной личности специалиста желательно, чтобы система высшего педагогического образования давала комплексные, системные знания о человеке как субъекте образовательного процесса. Эта системность продиктована всем контекстом обучения, когда каждый предмет изучается в качестве средства развития будущих специалистов и основы их труда.

Профессионально-педагогическое образование состоит из двух компонентов: во-первых, это совокупность человековедческих знаний и, во-вторых, фрагмент культуры, личностным носителем которого всегда выступает учитель.

Надо, чтобы рефлексивно-осмысленными стали и практика организации высшего педагогического образования, и технология профессионально-педагогической подготовки. Сейчас в педагогических учебных заведениях главенствуют зачастую вербальные объяснительно-иллюстративные методы обучения. Формы преподавания, как правило, фронтальные и групповые. Думается, имеет смысл больше уделять внимание индивидуальным консультациям и работе в подгруппах (до 7 человек), разработке рефлексивных проектов (2–3 студентами). Известно, что если повторять деятельность в образе множество раз, то в результате можно так ничему и не научиться, не усвоить материал, потому что, повторяя, мы не учимся, вопреки пословице «Повторение – мать учения». Научение происходит тогда, когда в процессе обучения наличествует рефлексия. Овладение является прямым продуктом рефлексивного анализа деятельности.

Интеллектуально-рефлексивный фундамент дает возможность специалисту самостоятельно приобретать прикладные знания, диктуемые педагогическими нововведениями и психологическими инновациями, проходить повышение квалификации и переподготовку. Такая фундаментальная база, осваиваемая в контексте педагогического труда, служит предпосылкой профессионального мастерства и креативности, актуализирует разрешение противоречия между фундаментализацией образования и профессиональной подготовкой.

Важно «научить учиться» и «брать знания», дать базовые умения и навыки получения и извлечения интересующих знаний из обширной информации, выяснять, где, как, зачем и для чего изучается тот или иной вопрос.

Онтогенез развития личности определяют соответствующие ступени и уровни непрерывного образования, требования и условия реализации его конкретных целей и задач. В соответствии с этими положениями, желательно, чтобы были осуществлены вертикальная сквозная интеграция ступеней образования, обеспечивающая поступательность процесса развития личности специалиста и преемственность ее допрофессионального, профессионального и послепрофессионального образования, и горизонтальная координация различных образовательных структур, дающая дедукцию рефлексивного всесторон-

него воспитания на любой ступени и уровне образования, снимающая проблемные моменты на «стыках» различных образовательных структур и звеньев.

В исследованиях ученых имеются различные подходы к вопросу моделирования. Одни выделяют в качестве центрального компонента условия его осуществления, другие сосредотачивают все внимание на содержании работы специалиста [5]. Такое деление, конечно же, условно. Необходимо стремиться к объективному отражению в модели наибольшего количества аспектов работы профессионала.

Технологическая база выработки РУ содержит комплексы преемственных профессиональных программ среднего, высшего и послевузовского педагогического образования.

Педагогическая технология, гарантирующая результативное развитие умений учителей в системе высшего педагогического образования, предполагает:

1. Организацию осознанно-рефлексивной работы, внедрение структурно-функциональной модели процесса формирования РУ в систему высшего педагогического образования. В профессиональную подготовку включается рефлексия, которая, как мы выявили, является существенной составляющей в обучении квалифицированного и востребованного в педагогической сфере профессионала. Сюда относится выделение часов на проведение, в частности, разработанного нами спецкурса «Формирование рефлексивных умений педагога».

Структурно-функциональная модель процесса привития умений специалистов в системе высшего педагогического образования направляет взаимодействие и взаимосвязь ее структурных компонентов: содержательного, процессуального, личностного. Наша модель построена с учетом социально-педагогического заказа науки и практики. Ее содержание может дополняться и видоизменяться в зависимости от потребностей, целей, задач психолого-педагогической подготовки.

2. Организацию связей между изучаемыми предметами в процессе обучения, актуализацию РУ педагогов посредством их применения в комплексе учебных дисциплин и в период прохождения будущими учителями практической работы: в летних лагерях, школах, колледжах и вузах. Данное условие углубляет и оттачивает умения будущих специалистов, способствует выработке индивидуального стиля педагогической деятельности, ориентации на учащегося, тактико-стратегического мышления, взаимодополнению элементов теории и практики, доказательному изложению своей точки зрения.

3. Организацию рефлексивной работы педагогов, представляющую собой форму активного отношения к освоению действительности, осознаваемой с помощью рефлексии. В этом виде труда особая роль принадлежит учителю. Деятельность не является каким-то самостоятельным образованием, ее сущность производна от сущности деятеля. Рефлексия характеризуется целенаправленностью, преобразованием, предметностью, осознанностью.

Целенаправленность придает рефлексивному труду продуктивный характер. Определив цель, учитель, используя РУ, находит наиболее взвешенный путь к ее достижению, просчитывает имеющиеся пути решения и выбирает наиболее гармоничный.

Преобразующий характер труда позволяет увидеть результаты своего участия в нем, так как работа нацелена на применение имеющегося багажа знаний, получение новых с намерением достижения эффективных результатов.

Организация рефлексивной среды включает в себя также рефлексивную атмосферу, которая благоприятствует выработке у педагога потребности в рефлексии, устранению напряжения и отстраненности от учебного процесса.

4. Формирование РУ учителей посредством проблемных ситуаций обучает рефлексивному способу решения задач. Педагоги учатся решать проблемы, с которыми они сталкиваются, вариативными способами, моделировать возможные результаты, интуи-

тивно чувствовать противоречия, выбирать максимально эффективный способ и итог решения вопроса, находить свои ошибки в ходе работы над проблемой и устранять их сразу, проводить анализ и самоисследование своего профессионального труда.

5. Создание условий для поисковой активности, обеспечивающих практико-ориентированный характер труда, проводится непосредственно в ходе профессионального обучения, организуется непрерывно, постоянно, систематически, включает в себя установку на успех, приращение знаний, умений, навыков, базируется на личностно значимых наработках учителя, его оригинальной системе профессиональных «конструктов», особенностях познавательного стиля мышления, направлена на поиск сразу нескольких, нередко независимых друг от друга вариантов решения психолого-педагогической задачи, проводится в ситуации непрерывного внутреннего и внешнего диалога, коммуникации, обмена мнениями всеми участниками образовательного процесса, осуществляется на принципах взаимопомощи, активации внутренних резервов учителя, опирается на креативный синтез субъективного и объективного знания, обобщает разнообразные аспекты и системы методов и процедур, учитывающие индивидуальные возможности специалиста, особенности ситуации, требования целостного подхода к изучению психолого-педагогических явлений, имеет прогрессивно-результативную направленность.

6. Учет эмоций и мотивации специалистов. Отклик на различные воздействия окружающей реальности и мотивацию важно учитывать при планировании и на протяжении всего целостного педагогического процесса. Умственное и чувственное состояние определяет личностную направленность, содержательную сторону эмоций и восприятий. Эта взаимозависимость выражается в том, что осознание цели труда, лежащее в основе всего процесса профессиональной подготовки, сопровождается эмоциональным откликом в виде положительных и отрицательных эмоций, проявлением воли.

7. Осмысленную постановку целей, которая непосредственно связана с выработкой РУ педагогов, появлением намерений и определением личностной установки. Ставить цель – это характеристика специфичности человеческого поведения (возможность мысленного предвосхищения и планирования реального действия). Цель – это направленность человека на выполнение тех или иных действий, входящих в процесс профессионального обучения. Цели сами по себе не определяют процесс овладения знаниями, умениями и навыками, но без них мотивы не реализуются.

Данные компоненты несут функциональную нагрузку в ходе рефлексивного обучения специалистов, их нельзя рассматривать вне контекста профессиональной подготовки и изолированно друг от друга. Они выступают действенным средством развития РУ лишь тогда, когда согласованно дополняют друг друга. Именно технологическая совокупность позволяет рассматривать их формирование как целостную систему.

Выделенные нами компоненты обеспечивают результативность развития рефлексивных умений специалистов в образовательном пространстве и проявляются в качестве обстоятельств, требований, причин, системы действий, учебно-воспитательной среды; факторов, необходимых для решения каких-либо задач; средств, обеспечивающих реализацию целей профессиональной подготовки.

**Резюме.** Итак, при осуществлении технологии формирования РУ учителей в системе высшего профессионального образования следует опираться на уникальный индивидуальный опыт каждого педагога, сочетающий в себе как личную, так и общественно-социальную позицию. И тот, и другой опыт, проходя через рефлексию, становится новым, личностно важным. Каждый человек имеет некоторый опыт, который позволяет ему решать те или иные проблемы. Важно, чтобы учителя не просто овладевали новыми знаниями, умениями, навыками, а совершенствовались имеющиеся. Осмысление и преобразование индивидуального опыта каждого педагога может стать движущей силой в профессиональной педагогической подготовке специалистов. На наш взгляд, имеет смысл «не

изобретать велосипед», а изучать и дорабатывать под себя уже имеющиеся знания: «Взять лучшее и <...> сделать его еще лучше».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. 4-ый научно-методический семинар по рефлексивной психологии и педагогике сотворчества в ИППО [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.mgpu.ru/4-uj-nauchno-metodologicheskij-seminar-po-refleksivnoj-psihologii-i-pedagogike-sotvorchestva-v-ippo/>.
2. Харитонов М. Г. Профессиональная ориентация будущего учителя в системе этнопедагогических классов : учебное пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2005. – 116 с.
3. Шаврина О. Ю. Формирование педагогической рефлексии в подготовке будущего учителя : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – Уфа, 2000. – 196 с.
4. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способностей человека. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. – 319 с.
5. Штофф В. А. Моделирование и познание. – Минск : Знание, 2015. – 212 с.
6. Щедровицкий Г. П. Очерки по философии образования. – М. : Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 167 с.
7. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. Т. 3 / под ред. С. Я. Батышевой. – М. : АПО, 1999. – 488 с.
8. Barlett L. Teacher Development through Reflective Teaching. Second Language Teacher Education. – New York : SUNY, 1994. – 395 p.
9. Elliot J. Implications of classroom research for professional development. Professional development of teachers. World Yearbook of Education. – London : Kogan Page, 1994. – 183 p.
10. Fiske S. T. Social Cognition Fiske. – New York : McGraw-Hill, 2016. – 110 p.
11. Gergen K. J., Kvale S. Toward a Postmodern Psychology. Psychology and Postmodernism. – London : Sage, 2016. – 198 p.
12. Steier F. Research as Self-Reflexivity, Self-Reflexivity as Social Process. – London : Unwin Paperbacks, 2018. – 171 p.
13. Zajonc R. Attitudinal Effects of Mere Exposure. – New York : SUNY, 2017. – 720 p.

UDC 378.016:[37-051:159.955.4]

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.010

*O. S. Vakhrusheva, M. G. Kharitonov*

### CONCEPTUAL MODEL OF FORMATION OF REFLEXIVE-ORIENTED TEACHER IN THE SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia*

**Abstract.** The article considers the conceptual model of reflexive-oriented teacher formation. According to the authors, this model is a multi-level process of development in the course of professional training of complex reflexive skills. The paper gives content of the concepts «reflection», «reflexive skills of teachers», the lines of research on the formation of reflexive skills of teachers in the system of higher pedagogical education. The article also reveals the indicators and levels of formation of teachers' reflexive skills.

© Vakhrusheva O. S., Kharitonov M. G., 2019

*Vakhrusheva, Olga Sergeevna* – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Cheboksary, Russia; e-mail: qawik@mail.ru

*Kharitonov, Mikhail Grigoryevich* – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology and Social Pedagogics, Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: Mgkhar@mail.ru

The article was contributed on January 14, 2019

**Keywords:** *reflexive skills of teachers, multilevel system of continuity of pedagogical education, structural and functional model of process of formation of reflexive skills of teachers.*

REFERENCES

1. 4-yy nauchno-metodicheskij seminar po refleksivnoj psihologii i pedagogike sotvorchestva v IPPO [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.mgpu.ru/4-yj-nauchno-metodologicheskij-seminar-po-refleksivnoj-psihologii-i-pedagogike-sotvorchestva-v-ippo/>.
2. *Haritonov M. G.* Professional'naya orientaciya budushchego uchitelya v sisteme etnopedagogicheskikh klassov : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2005. – 116 s.
3. *Shavrina O. Yu.* Formirovanie pedagogicheskoy refleksii v podgotovke budushchego uchitelya : dis... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Ufa, 2000. – 196 s.
4. *Shadrikov W. D.* Psihologiya deyatel'nosti i sposobnostej cheloveka. – M. : Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 1996. – 319 s.
5. *Shtoff V. A.* Modelirovanie i poznanie. – Minsk : Znanie, 2015. – 212 s.
6. *Shchedrovickij G. P.* Ocherki po filosofii obrazovaniya. – M. : Pedagogicheskij centr «Eksperiment», 1993. – 167 s.
7. *Enciklopediya professional'nogo obrazovaniya* : v 3 t. T. 3 / pod red. S. Ya. Batyshevoj. – M. : APO, 1999. – 488 s.
8. *Barlett L.* Teacher Development through Reflective Teaching. Second Language Teacher Education. – New York : SUNY, 1994. – 395 p.
9. *Elliot J.* Implications of classroom research for professional development. Professional development of teachers. World Yearbook of Education. – London : Kogan Page, 1994. – 183 p.
10. *Fiske S. T.* Social Cognition Fiske. – New York : McGraw-Hill, 2016. – 110 p.
11. *Gergen K. J., Kvale S.* Toward a Postmodern Psychology. Psychology and Postmodernism. – London : Sage, 2016. – 198 p.
12. *Steier F.* Research as Self-Reflexivity, Self-Reflexivity as Social Process. – London : Unwin Paperbacks, 2018. – 171 p.
13. *Zajonc R.* Attitudinal Effects of Mere Exposure. – New York : SUNY, 2017. – 720 p.