

**Педагогика и психология российского
профессионального образования /
Pedagogy and Psychology
of Russian Professional Education**

Научная статья

Original article

DOI: [10.12731/2658-4034-2026-17-2-1129](https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1129)

EDN: [ORCCCC](https://orcid.org/0RCCCC)

УДК 37.018.43:004.9



**Методика организации тьюторского сопровождения
рефлексивной деятельности студентов университета
на материале результатов «Цифрового зеркала»**

А.С. Львова, А.А. Фортунатов

*Московский городской педагогический университет, Москва,
Российская Федерация*

Аннотация

Обоснование. Современная система образования сталкивается с устойчивой проблемой дефицита педагогических кадров, обусловленной в том числе недостаточной сформированностью внутренней профессиональной мотивации у выпускников педагогических вузов. Данная проблема усугубляется комплексом объективных факторов, таких как высокие требования общества к педагогу, постоянные реформы образования, и субъективных факторов, включая личностные трудности в коммуникации и неуверенность в собственных профессиональных навыках. В этом контексте актуальным является поиск эффективных механизмов педагогической поддержки, направленных на развитие рефлексивной компетенции и позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. Особенно это актуально в условиях использования педагогических технологий, созданных на основе искусственного интеллекта, в частности разработанного в Московском городском педагогическом университете сервиса «Цифровое зеркало», используемого при оценке проведенного студентом модельного занятия на базе Центра независимой оценки компетенций студента (ЦНОКС).

Цель. Разработка и апробация методики тьюторского сопровождения рефлексивной деятельности студентов на основе анализа результатов проведенного модельного занятия, полученных в процессе использования «Цифрового зеркала».

Материалы и методы. Исследование основывается на трудах А.П. Каитова, посвященных обосновании модели педагогического сопровождения развития по-

зитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, а также теории рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества С.Ю. Степанова. Эмпирическая часть исследования включает в себя проведение модельных занятий студентами МГПУ с последующим их оцениваем «Цифровым зеркалом» и рефлексивным анализом адаптированной методики С.Ю. Степанова. В нашем исследовании тьюторское сопровождение осуществлялось в двух группах студентов: группа 1 самостоятельно выстраивала взаимодействие с «Цифровым зеркалом»; группа 2 осуществляла процесс работы с «Цифровым зеркалом» совместно с преподавателями и методистами.

Результаты. Адаптирована и апробирована методика рефлексивного анализа, позволяющая выявить расхождения между ожидаемыми и реальными результатами педагогической деятельности студента педагогического вуза. Визуализированы самоотношения студентов на координатной плоскости с выделением зоны «оптимума», что способствовало повышению эффективности для диагностики и коррекции профессиональной идентичности студента. Установлено, что внешняя экспертиза и педагогическая поддержка способствует формированию адекватной самооценки своих компетенций студентами МГПУ в процессе реализации модельного занятия и последующей оценкой «Цифровым зеркалом». Таким образом, реализация методики С.Ю. Степанова в сочетании с тьюторским сопровождением является эффективным средством развития профессиональной рефлексии и мотивационной компетентности будущих педагогов.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение; рефлексивная деятельность; позитивная профессиональная мотивация; искусственный интеллект

Для цитирования. Львова, А. С., & Фортунатов, А. А. (2026). Методика организации тьюторского сопровождения рефлексивной деятельности студентов университета на материале результатов «Цифрового зеркала». *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(2), 230–255. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1129>

A methodology for organizing tutorial support for university students' reflective activities based on the results of the “Digital Mirror” workshop

A.S. Lvova, A.A. Fortunatov

Moscow City University, Moscow, Russian Federation

Abstract

Background. The current education system is faced with a persistent problem of shortage of teaching staff due to, among other things, insufficient internal vocational motivation of teachers graduates. This problem is exacerbated by a combination of ob-

jective factors, such as high societal expectations of teachers and ongoing educational reforms, as well as subjective factors, including personal communication difficulties and a lack of confidence in their own professional skills. In this context, the search for effective pedagogical support mechanisms aimed at developing reflective competence and positive professional motivation in future teachers is crucial. This is especially relevant in the context of the use of pedagogical technologies based on artificial intelligence, in particular the «Digital Mirror» service developed at Moscow City Pedagogical University, which is used to evaluate student-led model lessons at the Center for Independent Assessment of Student Competencies (CISAC).

Purpose. Development and testing of a methodology for tutoring support of students' reflective activities based on the analysis of the results of a model lesson obtained through the use of the «Digital Mirror».

Materials and methods. This study is based on the work of A.P. Kaitov, dedicated to substantiating a model of pedagogical support for the development of positive professional motivation in future teachers, as well as S.Yu. Stepanov's theory of reflexive-humanistic psychology and co-creation pedagogy. The empirical part of the study includes model lessons conducted by Moscow State Pedagogical University students, followed by evaluation using the «Digital Mirror» tool and reflective analysis of S.Yu. Stepanov's adapted methodology. In our study, tutoring was provided to two groups of students: Group 1 independently developed interactions with the «Digital Mirror»; Group 2 worked with the «Digital Mirror» in collaboration with teachers and methodologists.

Results. A reflective analysis methodology was adapted and tested to identify discrepancies between the expected and actual results of pedagogical students' performance. Students' self-perceptions were visualized on a coordinate plane, highlighting the "optimum" zone, which contributed to increased effectiveness in diagnosing and correcting students' professional identities. It was found that external assessment and pedagogical support facilitate the development of adequate self-assessment of their competencies by Moscow State Pedagogical University students during a model lesson and subsequent assessment using the «Digital Mirror». Therefore, the implementation of S. Yu. Stepanov's methodology, combined with tutoring support, is an effective means of developing professional reflection and motivational competence in future teachers.

Keywords: tutoring support; reflective activities; positive professional motivation; artificial intelligence

For citation. Lvova, A. S., & Fortunatov, A. A. (2026). A methodology for organizing tutorial support for university students' reflective activities based on the results of the "Digital Mirror" workshop. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(2), 230–255. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-1129>

Введение

Организацию тьюторского сопровождения рефлексивной деятельности студентов на материале результатов использования сервиса «Цифровое зеркало» (сервис, построенный на основе использования ИИ для оценки деятельности студента, как педагога) мы будем основывать на исследованиях, проведенных А.П. Каитовым, рассматривающих вопросы развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. По мнению А.П. Каитова, именно на уровне бакалавриата, как базового уровня высшего педагогического образования, обусловлена определяющая роль профессиональной мотивации в достижении высоких академических результатов, успешной профессиональной адаптации и дальнейшей самореализации выпускников в педагогической профессии [1, с. 63]. Исследования показывают, что у значительной части выпускников педагогических вузов отсутствует сформированная внутренняя мотивация к педагогической деятельности, что приводит к оттоку кадров из системы образования [4, с. 37; 3, с. 135]. Следует отметить, что схожая проблема отмечается и в разных странах Европы (например, Великобритания и Германия), Соединенные Штаты Америка, странах Азии (например, Турция и Иран) [27, с. 79; 31, с. 47; 20 с. 183].

Далее остановимся на факторах, которые могут помешать тьюторам сформировать позитивную профессиональную мотивацию у будущих педагогов, в процессе рефлексивного анализа обучающимися результатов сервиса «Цифровое зеркало». Среди факторов негативно влияющие на мотивацию и профессиональные намерения можно выделить:

1. Объективные факторы [18; 23]:

- Высокие требования общества к педагогам в условиях стандартизации, технологизации и цифровизации образования;
- Оценка труда учителя, основанная на образовательных результатах обучающихся;
- Постоянные реформы системы образования, приводящие к изменению требований к образовательному процессу;
- Повышенная конфликтность образовательной среды;
- Недостаточный высокий общественный статус профессии учителя.

2. Субъективные факторы [11, с. 266]:

- Недостаточный уровень сформированности педагогических компетенций, который способствует формированию неуверенности в процессе решения профессиональных задач;
- Неуверенность педагога в эффективности собственных профессиональных навыков;
- Личностные трудности в коммуникации, как с учениками, так и с их родителями и педагогами;
- Отсутствие устойчивого интереса к образованию и воспитанию детей;
- Боязнь не соответствовать собственному идеалу учителя.

Несмотря на проводимые реформы в системе Российского образования (например, повышение оплаты труда учителя, программы государственной поддержки молодых педагогов и др.), проблема дефицита педагогических кадров и недостаточности сформированности профессиональной мотивации в период обучения требует поиска новых эффективных путей ее решения [9, с. 45]. В данном контексте можно выделить тьюторское сопровождение, как основной элемент педагогической поддержки, направленный на индивидуализацию образовательного пути, раскрытие мотивационного потенциала студента и формирование его субъективной позиции в профессиональном становлении педагога.

В большинстве случаев тьюторское сопровождение рассматривается, как особый тип субъект-субъектного взаимодействия, ориентированного на создание условий для осознанного построения индивидуальной образовательной траектории обучения студента и развития самомотивации будущего студента [5, с. 299]. Актуальность данного сопровождения заключается в способности адресно работать с ценностно-смысловыми основами выбора студентом профессии, когнитивно-рефлексивными механизмами регуляции деятельности и формирования устойчивого поведенческой направленности на развитие педагогической карьеры.

Далее остановимся на основных компонентах позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

Позитивную профессиональную мотивацию будущих педагогов можно рассматривать, как интегральное, системное, динамическое

образование личности, обеспечивающее успешность формирования профессиональной готовности. Данная мотивация характеризуется доминированием внутренних мотивов, осознанием социальной значимости педагогической деятельности, стремлением к овладению профессиональными компетенциями и готовностью к самореализации в профессии [7, с. 8; 2]. В структуре данной мотивации можно выделить три взаимосвязанных и иерархически соподчиненных компонента, каждый из которых является мишенью для тьюторского сопровождения:

1. Ценностно-смысловой компонент. Включает в себя индивидуально-значимую динамическую систему ценностных ориентаций и намерений личности, определяющей ее направленность на сознательное освоение и осуществление педагогической деятельности в соответствии с социальными нормами и представлениями о педагогической профессии.

В условиях реализации данного компонента работа тьютора нацелена на выявление и прояснение изначальных ценностей и смыслов педагогической деятельности.

2. Когнитивно-рефлексивный компонент. Включает в себя метакогнитивные знания (знания о своих познавательных процессах), метакогнитивную регуляцию (планирование, мониторинг, контроль и коррекцию своей деятельности) и рефлексия обучающихся, что в итоге способствует формированию метапознанию [33; 17; 16] и реализует направляющую функцию мотивации (определяет цели, пути и средства их достижения).

Тьютор в процессе реализации данного компонента играет роль фасилитатора развития рефлексии метакогнитивных навыков студента, необходимых для осознанного управления своей учебно-профессиональной деятельностью и мотивационными составляющими.

3. Поведенческий компонент. Заключается в содержательных характеристиках активности, сосредоточенности на выполнении задачи, целеустремленности, упорстве и настойчивости в достижении цели. В процессе реализации данного компонента происходит развитие стимулирующей и регулирующей функции мотивации обучающегося, основанной на осуществлении ранее заложенных в данный процесс намерений.

Роль тьютора заключается в помощи перевода внутренних намерений и смыслов деятельности студента в конкретные действия и достижения.

На наш взгляд, сопровождение тьюторским корпусом развития позитивной профессиональной мотивации в процессе рефлексивной деятельности студентов на основе результатов «Цифрового зеркала» должно основываться на рефлексивных сотворческих технологиях, разработанных С.Ю. Степановым [7; 8]. Рефлексивные практики, разработанные С.Ю. Степановым, по-нашему мнению, наилучшим образом подходят для реализации этапов развития позитивной профессиональной мотивации студента через тьюторское сопровождение, изученных А.И. Каитовым:

1. Информационно-диагностический этап. Включает в себя первичный сбор информации о тьюториалах (например, запросы, затруднения, интересы, ценности, жизненные планы, образ бедующей профессии и др.). На данном этапе формируется исходная картина мотивированного профиля студента, выявляются его «точки роста» для ценностно-смыслового и когнитивно-рефлексивного компонентов.

2. Проектировочный этап. Тьютор совместно со студентом осуществляет планирование работы, формирует тематическое портфолио достижений, составляет карты индивидуальных учебных и профессиональных интересов. На данном этапе продолжает активно развиваться когнитивно-рефлексивный и укрепляется ценностно-смысловой компоненты.

3. Организационно-технологический этап. Тьютором осуществляется разработка программ адаптации обучающегося, происходит обучение мотивационным стратегиям, а также осуществляется мониторинг результатов обучения. На данном этапе активизируется поведенческий и продолжает развиваться когнитивно-рефлексивный компоненты.

4. Оценочно-рефлексивный этап. Совместно с тьютором обучающийся осуществляет рефлекссию своих достижений через портфолио, оценивает динамику своих достижений, выявляет причины успехов и неудач, планирует проект профессионального будущего. Данный этап закрепляет результаты и способствует развитию всех вышеобозначенных соподчиненных компонентов.

Работа тьютора может осуществляться как в индивидуальном, так и групповом формате, что позволяет сочетать адресную поддержку с развитием

навыков коммуникации и обмена опытом между студентами педагогического вуза [1, с. 73]. Ключевым результатом эффективного сопровождения тьюторским корпусом является развитием мотивационной компетентности студента – интегральной характеристики, включающей способность понимать, оценивать и управлять собственными мотивационными состояниями, применять стратегии самомотивации для достижения целей.

Тьюторское сопровождение развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов представляет собой неотъемлемый и высокоэффективный компонент современного педагогического образования, особенно на уровне бакалавриата. Актуальность этого направления работы обусловлена комплексом объективных и субъективных факторов, ведущих к дефициту педагогических кадров и недостаточной сформированности внутренней мотивации к профессии у значительной части выпускников.

Отдельно хотелось бы остановиться на вопросах поощрения рефлексивных практических «привычек» студентов педагогического вуза, формируемых в процессе работы тьюторского корпуса со студентами в процессе анализа результатов «Цифрового зеркала».

Современные требования рынка труда и профессиональные стандарты все чаще указывают на рефлексивную практику студентов, как ключевую компетенцию выпускников вуза. В качестве основы мы возьмем схожие определения данные D.A. Kolb и С.Ю. Степановым, в котором рефлексия понимается, как активное и вдумчивое осмысление опыта для извлечения смысла и будущего применения данного опыта [8; 25], а рефлексивную практику, как формирование устойчивой привычки к такому осмыслению [10]. Как показывает мировой опыт, рефлексивная деятельность студента рассматривается, как развивающаяся практикоориентированная форма обучения, в большинстве случаев способствующая позитивным результатам в сфере трудоустройства выпускника вуза [22]. Подготовка выпускников, обладающих высоким уроном формирования компетенций, готовых и умеющих осуществлять рефлексия является приоритетным вопросом при разработке образовательных программ и является ключевой повесткой высшего образования [21; 32]. Зачастую рефлексивные задания, используемые преподавателями в вузе, направлены не на формирование «привыч-

ки» рефлексивной практики, а лишь на оценку усвоенного материала в рамках конкретной дисциплины [15]. Мы полагаем, что использование рефлексивной практики, основанной на методике С.Ю. Степанова [7] студентами в процессе анализа результатов «Цифрового зеркала» будет способствовать формированию положительной «привычки» применения рефлексии в своей профессиональной деятельности, а также принесет студентам положительные результаты и в повседневной жизни. Более подробно данную практику мы опишем ниже.

Исследования показывают, что применение рефлексивной практики в высшей школе способствует формированию у студентов компетенций, выходящих за рамки академической успеваемости и оказывает непосредственное воздействие на их профессиональное становление и личностный рост:

1. Рефлексивное мышление играет основополагающую роль в процессе обучения и формирования знаний обучающихся [30]. Итеративный когнитивный процесс рефлексии позволяет студентам понять проблемы, реконструировать образовательные задачи и переносить знания из смежных дисциплин в процессе решения профессиональных проблем [12; 29].

2. Рефлексивная практика помогает студенту критически осмыслить свою деятельность и ее результаты [24], улучшает возможности по самопознанию [13], а также влияет на формирование ответственного отношения к своей профессиональной деятельности и способствует оптимизации возможностей обучения на рабочем месте [26].

3. Исследования показывают, что рефлексия студентов способствует совершенствованию личностных качеств студента и способности к самоуправлению и самооценке. Так, в процессе применения преподавателем рефлексивной практики студенты учатся правильно ставить цели, отслеживать свой прогресс в процессе освоения дисциплин, брать на себя ответственность за принятия решений и строить индивидуальные образовательные траектории своего развития [19]. К тому же данная практика способствует личностному росту, развивает эмпатию и способность к объективной самооценке, а также бросает вызов устоявшимся паттернам профессионального мышления педагога [14].

4. Применение рефлексивной практики в групповой работе побуждает студентов развивать критическое мышление в проблемных ситуациях, инициировать изменения в установках, что приводит к выработке правильной стратегии решения профессиональных задач в коллективе [26]. Рефлексия, направленная на повышение эффективности групповой динамики, сильных сторон отдельных членов коллектива и собственного вклада студента в совместное решение проблемы, является важным фактором, способствующим формированию эффективного сотрудничества.

5. Рефлексивная практика напрямую связана с развитием навыков, которые востребованы работодателями: критического мышления, навыков решения профессиональных проблем, адаптивности, самоуправления и развития эмоционального интеллекта [21].

6. Долгосрочным преимуществом применения рефлексивной практики студентами педагогического вуза является ее трансформация из учебного задания в устойчивую привычку, которая в дальнейшей становится основой для непрерывного профессионального и личностного развития личности на протяжении всей карьеры педагога [28].

Таким образом, преимущества использования рефлексивной практики студентами в процессе анализа результатов сервиса «Цифровое зеркало» способствуют улучшению академических результатов и развитию критического мышления, повышению роли самосознания и конкурентоспособности, а также закладывают фундамент для адаптации в быстро меняющемся мире.

Материалы и методы исследования

Рассмотрим цели и задачи организации тьюторским корпусом рефлексивной деятельности студентов на материале результатов «Цифрового зеркала».

Цель: улучшение показателей прохождения «Цифрового зеркала» путем формирования профессиональной самоидентификации и педагогической рефлексии студента.

Задачи:

1. Формирование навыков самоанализа, саморефлексии и пространственной интерпретации результатов проведения Модельного занятия студента;

2. Фасилитация рефлексивного диалога и развитие мотивации к профессиональному росту студента.

Далее остановимся на описании адаптированной методики рефлексивной практики (по методике С.Ю. Степанова) в работе тьюторского корпуса со студентами в процессе анализа результатов «Цифрового зеркала» [7].

На основании предоставляемых данных в личном кабинете студента ИППО после проведения Модельного занятия на 4 курсе, были выделены и проанализированы 15 показателей, которые оценивают эксперты. Нами были выделены 10 наиболее проблемных показателей, которые были занесены в таблицу (см. Таблицу 1).

1 этап. Проводится до проведения первого пробного Модельного занятия.

На данном этапе студенту предлагается заполнить столбец ИР (идеальное ранжирование) по таблице «Идеальный педагог» путем проведения ранжирования показателей с помощью цифр от 1 до 10, где цифра 1 наиболее значимый по представлению студента показатель для педагога, а цифра 10 наименее значимый показатель для педагога (в процессе расстановки цифры не должны повторяться и должны быть выставлены все 10 цифр). По таблице «Идеальный класс» студент самостоятельно заполняет 10 показателей, которые, по его мнению, наилучшим образом характеризуют класс, с которым им предстоит работать. Схожим образом заполняется столбец ИР (идеальное ранжирование) по таблице «Идеальный класс».

2 этап. Проводится после проведения студентом первого пробного Модельного занятия и получения его результатов в личном кабинете студента.

На данном этапе студент заполняет столбец ДР (действительное ранжирование) по таблице «Идеальный педагог» путем проведения ранжирования показателей с помощью цифр от 1 до 10, где цифра 1 означает показатель, который получил наиболее высокий балл в процессе оценки педагога, а цифра 10 наиболее низкий балл в процессе оценки педагога (в процессе расстановки цифры не должны повторяться и должны быть выставлены все 10 цифр). Таким же образом заполняется столбец ДР (действительное ранжирование) по таблице

«Идеальный класс», но уже с учетом личных впечатлений студента от проведенного занятия.

Дальше необходимо подсчитать показатель РР (разница рангов) путем вычитания цифр, полученных в столбике ДР из цифр, полученных в столбике РР по модулю (ДР-РР, считается по каждой строчке отдельно). Затем все цифры, полученные по столбцу РР суммируются (Сумма Р=).

Баллы по каждой анкете подсчитываются следующим образом $(50 - \text{сумма Р}) * 2 =$: сумма разницы между рангом качества для идеала и его рангом для реальности (по модулю) отнимается от 50 и умножается на 2 (если сумма разницы 0 – самооценка 100%; если сумма разницы 50 – самооценка равна 0 %).

Данные этапы последовательно повторяются, при проведении последующих этапов Модельного занятия (второго пробного Модельного занятия и проведение Модельного занятия на оценку.).

Таблица 1.

**Рефлексивный анализа результатов «Цифрового зеркала»
(по методике С.Ю. Степанова)**

Table 1. Reflective Analysis of the Results of the “Digital Mirror”
(based on S.Y. Stepanov’s methodology)

№	Идеальный педагог (качества)	ИР	ДР	РР	№	Идеаль- ный класс (качества)	ИР	ДР	РР
1	Организация простран- ства				1				
2	Построения обратной связи				2				
3	Эмоциональная вовле- ченность				3				
4	Связь с практическим применением				4				
5	Определения чувства и эмоций				5				
6	Постановка задачи				6				
7	Восприятие другой точ- ки зрения				7				
8	Изложение информации				8				
9	ИКТ-компетенция				9				
10	Включение обучающих- ся в процесс работы				10				
(50-сумма Р) * 2=				Сумма Р=	(50-сумма Р) * 2=				Сумма Р=

Рефлексия полученных результатов организуется разными способами, выбор которых зависит от логики события, особенностей участников, стоящих перед организаторами задач. При работе с психологами и педагогами чаще всего используется метод построения поля само- и взаимоотношений в диалоге с аудиторией: на доске или флип-чате строится условное пространство размещения результатов, объясняются правила интерпретации, а участникам предлагается выдвинуть гипотезу о полученных результатах и их значении, оглашаются обобщенные реальные цифры.

Иногда участники сами подсчитывают баллы по своим анкетам и после обсуждения имеют возможность самостоятельно их интерпретировать. Данный процесс зачастую выступает мощным стимулом к самоизменению студента и помогает в дальнейшем более успешному проведению Модельного занятия. Иногда данная рефлексивная практика вызывает достаточно сильные внутренние переживания, сопровождающие процессы переосмысления личностно-профессионального содержания сознания личности студента. *За основу мы берем именно данный вариант проведения рефлексивной практики.*

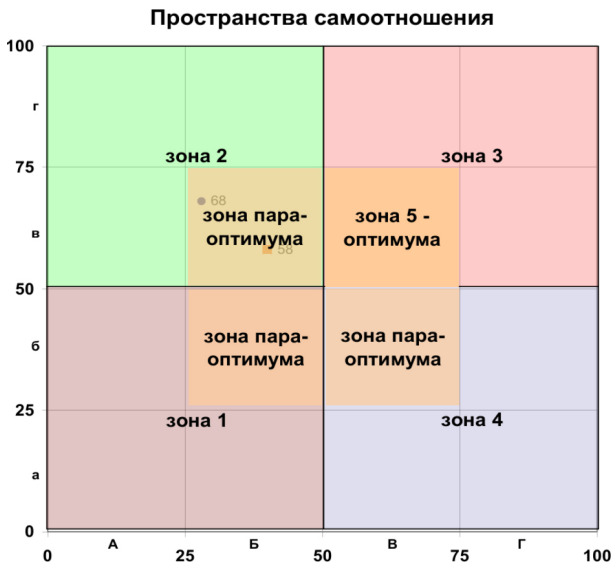


Рис. 1. Пространство самоотношения студента

Fig. 1. The Student's Self-Concept Space

Интерпретация диагностических результатов в «пространстве самоотношений» (адаптированных для рефлексивного анализа результатов сервиса «Цифровое зеркало»).

Описание пространства самоотношений. Построим двухмерное пространство, где по оси абсцисс откладывается оценка студента, который выступает на Модельном занятии в роли педагога (уровень его достижений в процессе анализа результатов «Цифровым зеркалом» и экспертами), а по оси ординат откладываются показатели класса. Пространство делится на пять зон, каждая из которых отражает специфическое состояние академического самоотношения студента (см. Рисунок 1).

Зона 1 – Фиолетовая (А, Б-а, б)

Оценка студента, как педагога: 0-50%

Оценка класса: 0-50%

Низка оценка студента характеризует депрессивное академическое состояние. Студент имеет низкую самооценку, испытывает трудности в обучении, а ученики воспринимаются как неспособные оказать достаточную поддержку.

Это состояние часто сопровождается пассивностью, избеганием учебных задач и отсутствием стремления к развитию. В секторе «А-а» (0-25% по обеим осям) возможны проявления апатии и отказа от сотрудничества.

Зона 2 – Голубая («А,Б-в,г»)

Оценка студента, как педагога: 50-100%

Оценка класса: 0-50%

Низкая оценка класса при высокой оценке студента указывает на потенциальный конфликт. Студент, несмотря на высокую компетентность, не находит подход к классу, либо демонстрирует завышенные ожидания к классу, обвиняя класс во всех неудачах. В секторе «А-г» (0-25% - класс; 75-100% студент) возможны тенденции к смене студента или класса.

Зона 3 – Сиреневая (В,Г- в,г)

Оценка студента, как педагога: 50-100%

Оценка класса: 50-100%

Нахождения студента и класса в секторе «Г-г» (75-100% по обеим осям) способствует формированию завышенной оценки студента («звездная болезнь») и класса (состояние «академической звездности»), указывая на потенциальный конфликт. Студент воспринимает себя, как идеального наставника и учителя, что в итоге приводит к игнорированию обратной связи от учеников, завышенным требованиям к другим и стагнации в профессиональном развитии. Также возможны конфликты из-за неприятия критики со стороны студента.

Зона 4 – Зеленая (В,Г- в,б)

Оценка студента, как педагога: 0-50%

Оценка класса: 50-100%

Высокая оценка класса при низкой оценке студента указывает на адаптационный кризис. Класс успешен, но студент воспринимается как слабый и некомпетентный. Это может вызвать гиперкомпенсацию (класс берет на себя роль «самоучки») или конфликты со студентом. В секторе «Г-а» (75-100% – класс; 0-25% студент) вероятны запросы на смену студента (педагога).

Зона 5 – Оранжевая «Зона оптимума» («В-в»)

Оценка студента, как педагога: 50-75%

Оценка класса: 50-75%

Оптимальное состояние для академического развития. Класс адекватно оценивает свои возможности, активно взаимодействует со студентом, который в свою очередь, обеспечивает баланс поддержки и требовательности. Здесь наблюдается устойчивая мотивация, готовность к рефлексии и коррекции учебных стратегий.

Параоптимальный сектор («Б,б», «Б,в», «В,б»)

Примыкают к оранжевой зоне, но демонстрируют неустойчивость. Например, сектор «Б,в» (25-50% – класс; 50-75% - студент) может отражать временные трудности учеников в классе, при сохранении доверия к учителю.

Оптимальное состояние для академического развития. Класс адекватно оценивает свои возможности, активно взаимодействует со студентом, который в свою очередь, обеспечивает баланс поддержки и требовательности. Здесь наблюдается устойчивая мотивация, готовность к рефлексии и коррекции учебных стратегий.

Результаты и обсуждение

Хотелось обратить внимание на тот факт, что студентов из *группы 2* оценивали преподаватели, которые выполняли роль экспертов, а также помогали им в подготовке, проведении и анализе данного занятия в процессе использования сервиса «Цифрового зеркала». На наш взгляд, это способствовало более высоким показателям и адекватной оценке критериев, лежащих в основе заполнения столбца действительного ранжирования при проведении первого и второго пробного Модельного занятия у студентов.

Так, в процессе проведения рефлексии тьюторами в данной группе было выявлено, что после проведения первого пробного Модельного занятия у 90% студентов было отмечено минимальное расхождение баллов между идеальным и действительным ранжированием (уровни выдающийся и профессиональный были получены по всем критериям оценки экспертами проведения занятия). При этом 3% не смогли провести модельное занятие по уважительной причине (предоставили справку подтверждающую факт наличия заболевания). У 6% обучающихся были отмечено расхождение между идеальным и действительным ранжированием по ряду критериев (например, «Организация пространства» и «Связь с практическим применением»). После проведения рефлексивной практики по результатам второго пробного Модельного занятия у 97% студентов было отмечено минимальное расхождение баллов между идеальным и действительным ранжированием (также был выставлен выдающийся и профессиональный уровни по критериям оценки экспертами проведения занятия). И только у 3% студентов было отмечено расхождение между идеальным и действительным ранжированием (показатели: «Организация пространства» и «Постановка задачи»). При этом следует отметить, что оценки идеального и действительного ранжирования по таблице «Идеальный класс» также были с минимальным расхождением при проведении первого и второго пробного Модельного занятия. Большинство студентов находились в «зона-5 Оптимума» или зоне г-Г, г-В или в-Г (см. рисунок 1).

В *группе 1* тьюторами были отмечены следующие особенности заполнения таблиц. На первом пробном Модельном занятии практически

все студенты получили высший бал при оценке экспертами критериев проведения данного занятия. Но уже на втором пробном Модельном занятии мы видим, в большинстве случаев, ухудшение баллов по критериям оценки данного занятия. Связанно это с тем, что прорефлексировав по методике С.Ю Степанова первое пробное Модельное занятие, студенты увидели, что они не смогли определить допущенные ими ошибки или недочеты проведенного ими урока. Соответственно, при оценке второго пробного модельного занятия студенты, выступающие в роли эксперта, стали оценивать деятельность их одноклассников более адекватно.

В процессе проведения рефлексии тьюторами в данной группе было выявлено, что после проведения первого пробного Модельного занятия у 91% студентов было отмечено минимальное расхождение баллов между идеальным и действительным ранжированием (уровни выдающийся и профессиональный были получены по всем критериям оценки экспертами проведения занятия). При этом 9% не смогли провести модельное занятие по уважительной причине (предоставили справку подтверждающую факт наличия заболевания). После проведения рефлексивной практики по результатам второго пробного Модельного занятия у 74% студентов было отмечено минимальное расхождение баллов между идеальным и действительным ранжированием (также был выставлен выдающийся и профессиональный уровни по критериям оценки экспертами проведения занятия). У 26% студентов было отмечено расхождение между идеальным и действительным ранжированием (Например, «Организация пространства», «Связь с практическим применением» и «Постановка задачи»). При этом следует отметить, что оценки идеального и действительного ранжирования по таблице «Идеальный класс» также были с минимальным расхождением при проведении первого и второго пробного Модельного занятия. Большинство студентов после проведения первого пробного Модельного занятия находились в «зона-5 Оптимума» или зоне г-Г, г-В или в-Г (см. рисунок 1). После проведения второго пробного Модельного занятия находились студенты переместились в «зона-5 Оптимума» и «Пара-оптимума» (см. рисунок 1).

Заключение

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что рефлексивная практика, с использованием адаптированной методики С.Ю. Степанова в процессе анализа результатов «Цифрового зеркала», представляет собой целостную систему, направленную на развитие профессионального самосознания и самоотношения будущих педагогов. Также хотелось бы выделить следующие основные положения данной статьи:

1. Сравнительный анализ двух моделей организации деятельности студентов в процессе проведения пробного Модельного занятия (полностью самостоятельной деятельности студентов – группа 1 и совместной работе с преподавателем - группа 2), выявил существенное влияние характера тьюторского сопровождения на эффективность рефлексивного процесса студента.

2. Реализация методики С.Ю. Степанова в два этапа (идеальное и последующее, после проведения модельного занятия, действительное ранжирование) позволило студентам не только зафиксировать исходное представление о своих профессиональных особенностях, но и сопоставить их с реальными результатами педагогической деятельности, основанными на оценках экспертов. Данное самоотношение выступило катализатором глубокой личностной и профессиональной рефлексии студента. Визуализация самоотношения студента на координатной плоскости, с выделением и характеристикой зон, является удобным инструментом, помогающим студентам увидеть и понять дальнейшие шаги для своего саморазвития.

3. Эмпирические данные, полученные нами в процессе анализа рефлексивной практики студента, показывают, что модель совместной деятельности (группа 2), в которой преподаватели выступали в роли эксперта и наставника, способствовала более успешному формированию компетенций обучающегося. Студенты данной группы продемонстрировали минимальную разницу между идеальным и действительным ранжированием после первого и второго пробного Модельного занятия, а также более высокий процент попадания в «зону оптимума». Что в целом говорит о том, что внешняя экспертная оценка, сочетающаяся с сопровождением, помогает студенту сформировать объективное и кри-

тическое отношение к педагогической деятельности, избегая при этом как завышенной, так и заниженной самооценки.

4. В группе студентов, основанной на самостоятельной деятельности (группа 1), была зафиксирована тенденция к ухудшению результатов проведения модельного занятия. Данный процесс можно объяснить тем, что в процессе проведения рефлексивной практики после первого пробного Модельного занятия студенты поняли необходимость адекватной оценки компетенций своих одноклассников в процессе выполнения роли эксперта. В результате это привело к снижению оценки компетенций студентов после проведения второго пробного Модельного занятия и к увеличению расхождения между идеальным и действительным ранжированием у значительной части обучающихся. Можно предположить, что возникшие проблемы у студентов группы 1 основывались на сложности формирования объективной самооценки в отсутствии внешней корректировки педагогической деятельности со сторону педагогов.

5. Таким образом, внедрение рефлексивной практики на основе методики С.Ю. Степанова в процессе проведения студентами Модельного занятия является эффективным средством развития их профессиональной идентичности и рефлексивной компетенции. Ключевым условием ее успешной реализации является качественное тьюторское сопровождение, сочетающееся с внешней экспертизой и педагогической поддержкой педагогами обучающихся.

Список литературы

1. Каитов, А. П. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 17(2), 63–79. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.03>. EDN: <https://elibrary.ru/OVZQGA>
2. Каитов, А. П., Львова, А. С. (2022). Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях реализации образовательной модели 2+2 [Электронный ресурс]. *Известия института педагогики и психологии образования*, (7). URL: <http://izvestia-ippo.ru/kaitov-a-p-lvova-a-s-razvitie-pozitiv/> (дата обращения: 05.07.2025). EDN: <https://elibrary.ru/EOLXF>
3. Мартыненко, О. О., Карев, Б. А., Соболева, Е. В., Ключников, Д. А. (2020). Проблема привлечения и профессиональной адаптации молодых учителей:

- анализ факторов и опыт решения. *Общество: социология, психология, педагогика*, 74(6), 135–143. <https://doi.org/10.24158/spp.2020.6.23>. EDN: <https://elibrary.ru/ZMSHSC>
4. Нуриева, Л. М., Киселев, С. Г. (2020). Трудоустройство выпускников педвузов: статистика против мифологии. *Образование и наука*, 22(9), 37–66. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-9-37-66>. EDN: <https://elibrary.ru/KXYYGQ>
 5. Пономарева, Е. Ю. (2019). Психологические аспекты субъект-субъектного педагогического взаимодействия. *Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология*, 64(2), 299–301. EDN: <https://elibrary.ru/DNCDWB>
 6. Савенков, А. И., Афанасьева, Ж. В. (2017). Динамика профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях рефлексивно-деятельностного обучения руководству исследовательской и проектной деятельности младших школьников. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 39(1), 8–18. EDN: <https://elibrary.ru/XXXZMN>
 7. Степанов, С. Ю., Кремер, Е. З. (2011). Рефлексивная диагностика в управлении развитием организации (на примере семинара-тренинга по стратегии развития компании). *Акмеология*, 77–91. EDN: <https://elibrary.ru/PEXGUV>
 8. Степанов, С. Ю., Оржековский, П. А. (2023). *Психолого-педагогические основы цифровизации образования и рефлексивно-творческого развития человека*. Москва: ООО «Директ-Медиа». 204 с. ISBN: 978-5-4499-3753-7. EDN: <https://elibrary.ru/IBTSVG>
 9. Тарханова, И. Ю. (2019). Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования. *Ярославский педагогический вестник*, 107(2), 45–52. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10350>. EDN: <https://elibrary.ru/JAOWVT>
 10. Amulya, J. (2004). *What is reflective practice*. Center for Reflective Community Practice, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA. [Online]. URL: <https://www.macalester.edu/cec/wp-content/uploads/sites/78/2016/04/JoyAmulya.pdf>
 11. Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
 12. Boud, D. (2010). Relocating reflection in the context of practice. In: H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster (Eds.), *Beyond Reflective Practice* (pp. 25–36)
 13. Brewer, K. L., Devnew, L. E. (2022). Developing responsible, self-aware management: An authentic leadership development program case study. *International Journal of Management in Education*, 20(3), Article 100697. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100697>. EDN: <https://elibrary.ru/NLILNG>

14. Daff, L., Tame, K., Sands, J. (2024). A course design approach that encourages reflective practice habits. *The International Journal of Management Education*, 22(2), 100990. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100990>. EDN: <https://elibrary.ru/QX-PURH>
15. Dellaportas, S., Stevenson-Clarke, P., Joshi, M., De Fazio, T. (2022). Reflective practice and learning in accounting education. *Accounting Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/09639284.2022.2076565>. EDN: <https://elibrary.ru/PGTTUI>
16. Essa, E. K. (2022). Strategies for self-regulated learning and associated impact on academic achievement in an EFL context. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 2(4), 533–540. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1451>. EDN: <https://elibrary.ru/ODCAUT>
17. Góes, N., Boruchovitch, E. (2020). *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?* Petrópolis, RJ: Vozes. 126 p. <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.19890>
18. Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, G., Steca, P. (2022). Self-efficacy beliefs of university students: examining factor validity and measurement invariance of the new academic self-efficacy scale. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.498824>. EDN: <https://elibrary.ru/YITQHI>
19. Greenaway, R. (2023). *The active reviewing cycle*. Retrieved 8 August 2023 from <https://reviewing.co.uk/learning-cycle/the-active-reviewing-cycle.htm>
20. Ilany, B. (2022). Why I chose to become a mathematics teacher? — An analysis of the motivations behind the choice of profession based on gender, seniority, and age of students. *Creative Education*, 13(01), 183–202. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.131013>. EDN: <https://elibrary.ru/VWUSLE>
21. Jackson, D. (2019). Student perceptions of the development of work readiness in Australian undergraduate programs. *Journal of College Student Development*, 60(2), 219–239. <https://doi.org/10.1353/csd.2019.0020>
22. Jackson, D., Meek, S. (2021). Embedding work-integrated learning into accounting education: the state of play and pathways to future implementation. *Accounting Education*, 30(1), 63–85. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1794917>. EDN: <https://elibrary.ru/ZNNNCK>
23. Kettunen, A., Lassila, E., Lutovac, S., Uitto, M. (2023). Becoming a safe adult for pupils: emotions as part of first-year student teachers' narrative identities told with photographs. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2211730>
24. Kis, S. K., Kartal, G. (2019). No pain, no gain: reflections on the promises and challenges of embedding reflective practices in large classes. *Reflective Practice*, 20(5), 637–653. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1651715>
25. Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press

26. Marden, M. P., Herrington, J. (2022). Encouraging reflective practice through learning portfolios in an authentic online foreign language learning environment. *Reflective Practice*, 23(2), 177–189. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.2001321>. EDN: <https://elibrary.ru/PZWPJY>
27. Qin, L. (2020). Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 79–105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>. EDN: <https://elibrary.ru/HNWHYJ>
28. Rigolizzo, M., Zhu, Z. (2020). Motivating reflection habits and raising employee awareness of learning. *Evidence-based Healthcare: A Global Forum for Empirical Scholarship*, 8(2), 161–175. <https://doi.org/10.1108/ebhrm-11-2019-0102>. EDN: <https://elibrary.ru/NHQWMC>
29. Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1177/016146810210400402>
30. Sener, B., Mede, E. (2022). Promoting learner autonomy and improving reflective thinking skills through reflective practice and collaborative learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.204769>. EDN: <https://elibrary.ru/WIJSUC>
31. Toraman, C., Celik, S. (2021). Lise öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve ölçeğin mesleki değerlerle ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 47–68. <https://doi.org/10.15285/maruae.676792>. EDN: <https://elibrary.ru/YQROTX>
32. Wong, B., Hoskins, K. (2022). Ready, set, work? Career preparations of final-year non-traditional university students. *Higher Education Pedagogies*, 7(1), 88–106. <https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2100446>. EDN: <https://elibrary.ru/TIEZIL>
33. Yang, C., Bai, L. (2019). The use of metacognitive strategies by Chinese PhD students of social sciences in Australian universities. *International Journal of Educational Research*, 97, 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.007>

References

1. Kaitov, A. P. (2023). Structural and functional model of pedagogical support for the development of positive professional motivation of future teachers. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 63–79. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.03>. EDN: <https://elibrary.ru/OVZQGA>
2. Kaitov, A. P., & Lvova, A. S. (2022). Development of positive professional motivation of future teachers within the framework of the 2+2 educational model [Electronic resource]. *Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*, (7). URL: <http://izvestia-ippo.ru/kaitov-a-p-lvova-a-s-razvitie-pozitiv/> (accessed: 05.07.2025). EDN: <https://elibrary.ru/EOLXOF>

3. Martynenko, O. O., Karev, B. A., Soboleva, E. V., & Klyuchnikov, D. A. (2020). The problem of attracting and professionally adapting young teachers: analysis of factors and experience in solving it. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 74(6), 135–143. <https://doi.org/10.24158/spp.2020.6.23>. EDN: <https://elibrary.ru/ZMSHSC>
4. Nurieva, L. M., & Kiselev, S. G. (2020). Employment of pedagogical university graduates: statistics versus mythology. *The Education and Science Journal*, 22(9), 37–66. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-9-37-66>. EDN: <https://elibrary.ru/KXYYGQ>
5. Ponomareva, E. Yu. (2019). Psychological aspects of subject-to-subject pedagogical interaction. *Problems of Modern Pedagogical Education. Series: Pedagogy and Psychology*, 64(2), 299–301. EDN: <https://elibrary.ru/DNCDWB>
6. Savenkov, A. I., & Afanasyeva, Zh. V. (2017). Dynamics of professional motivation of future teachers in the context of reflexive-activity-based training in guiding research and project activities of primary school students. *MCU Journal "Pedagogy and Psychology"*, 39(1), 8–18. EDN: <https://elibrary.ru/XXXZMN>
7. Stepanov, S. Yu., & Kremer, E. Z. (2011). Reflective diagnostics in managing organizational development (the case of a strategy development workshop-training). *Acmeology*, 77–91. EDN: <https://elibrary.ru/PEXGUV>
8. Stepanov, S. Yu., & Orzhekovsky, P. A. (2023). *Psychological and Pedagogical Foundations of Education Digitalization and Reflexive-Creative Human Development*. Moscow: Direct Media LLC. 204 p. ISBN: 978-5-4499-3753-7. EDN: <https://elibrary.ru/IBTSVG>
9. Tarkhanova, I. Yu. (2019). Modern regulators of the formation of a new didactics of higher education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 107(2), 45–52. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10350>. EDN: <https://elibrary.ru/JAOWVT>
10. Amulya, J. (2004). *What is reflective practice*. Center for Reflective Community Practice, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA [Online]. URL: <https://www.macalester.edu/cec/wp-content/uploads/sites/78/2016/04/JoyAmulya.pdf>
11. Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
12. Boud, D. (2010). Relocating reflection in the context of practice. In: H. Bradbury, N. Frost, & S. Kilminster (Eds.), *Beyond Reflective Practice* (pp. 25–36).
13. Brewer, K. L., & Devnew, L. E. (2022). Developing responsible, self-aware management: an authentic leadership development program case study. *International Journal of Management in Education*, 20(3), Article 100697. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100697>. EDN: <https://elibrary.ru/NLILNG>

14. Daff, L., Tame, K., & Sands, J. (2024). A course design approach that encourages reflective practice habits. *The International Journal of Management Education*, 22(2), 100990. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100990>. EDN: <https://elibrary.ru/QXPURH>
15. Dellaportas, S., Stevenson-Clarke, P., Joshi, M., & De Fazio, T. (2022). Reflective practice and learning in accounting education. *Accounting Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/09639284.2022.2076565>. EDN: <https://elibrary.ru/PGTTUI>
16. Essa, E. K. (2022). Strategies for self-regulated learning and associated impact on academic achievement in an EFL context. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 2(4), 533–540. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1451>. EDN: <https://elibrary.ru/ODCAUT>
17. Góes, N., & Boruchovitch, E. (2020). *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?* Petrópolis, RJ: Vozes. 126 p. <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.19890>
18. Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, G., & Steca, P. (2022). Self-efficacy beliefs of university students: examining factor validity and measurement invariance of the new academic self-efficacy scale. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.498824>. EDN: <https://elibrary.ru/YITQHI>
19. Greenaway, R. (2023). *The active reviewing cycle*. Retrieved August 8, 2023, from <https://reviewing.co.uk/learning-cycle/the-active-reviewing-cycle.htm>
20. Ilany, B. (2022). Why I chose to become a mathematics teacher? — An analysis of the motivations behind the choice of profession based on gender, seniority, and age of students. *Creative Education*, 13(01), 183–202. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.131013>. EDN: <https://elibrary.ru/VWUSLE>
21. Jackson, D. (2019). Student perceptions of the development of work readiness in Australian undergraduate programs. *Journal of College Student Development*, 60(2), 219–239. <https://doi.org/10.1353/csd.2019.0020>
22. Jackson, D., & Meek, S. (2021). Embedding work-integrated learning into accounting education: the state of play and pathways to future implementation. *Accounting Education*, 30(1), 63–85. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1794917>. EDN: <https://elibrary.ru/ZNNNCK>
23. Kettunen, A., Lassila, E., Lutovac, S., & Uitto, M. (2023). Becoming a safe adult for pupils: emotions as part of first-year student teachers' narrative identities told with photographs. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2211730>
24. Kis, S. K., & Kartal, G. (2019). No pain, no gain: reflections on the promises and challenges of embedding reflective practices in large classes. *Reflective Practice*, 20(5), 637–653. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1651715>
25. Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT Press.

26. Marden, M. P., & Herrington, J. (2022). Encouraging reflective practice through learning portfolios in an authentic online foreign language learning environment. *Reflective Practice*, 23(2), 177–189. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.2001321>. EDN: <https://elibrary.ru/PZWPJY>
27. Qin, L. (2020). Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 79–105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>. EDN: <https://elibrary.ru/HNWHYJ>
28. Rigolizzo, M., & Zhu, Z. (2020). Motivating reflection habits and raising employee awareness of learning. *Evidence-Based Healthcare: A Global Forum for Empirical Scholarship*, 8(2), 161–175. <https://doi.org/10.1108/ebhrm-11-2019-0102>. EDN: <https://elibrary.ru/NHQWMC>
29. Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1177/016146810210400402>
30. Sener, B., & Mede, E. (2022). Promoting learner autonomy and improving reflective thinking skills through reflective practice and collaborative learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.204769>. EDN: <https://elibrary.ru/WIJSUC>
31. Toraman, C., & Celik, S. (2021). Development of a scale measuring high school students' attitudes towards the teaching profession and the relationship of the scale with professional values. *Marmara University Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 53(53), 47–68. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.676792>. EDN: <https://elibrary.ru/YQROTX>
32. Wong, B., & Hoskins, K. (2022). Ready, set, work? Career preparations of final-year non-traditional university students. *Higher Education Pedagogies*, 7(1), 88–106. <https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2100446>. EDN: <https://elibrary.ru/TIEZIL>
33. Yang, C., & Bai, L. (2019). The use of metacognitive strategies by Chinese PhD students of social sciences in Australian universities. *International Journal of Educational Research*, 97, 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.007>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Львова Анна Сергеевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет
 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, г. Москва, 129226, Российская Федерация
LvovaA@mgpu.ru

Фортунов Артем Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет

*2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, г. Москва, 129226, Российская Феде-
рация*

FortunatovAA@mgpu.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Anna S. Lvova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of De-
partment of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University

4, Vtoroy Selskhoziajstvenny proezd, Moscow, 129226, Russian Federation

LvovaA@mgpu.ru

SPIN-code: 9088-8722

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6852-5039>

Artem A. Fortunatov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, As-
sociate Professor of Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and
Psychology of Education

Moscow City University

4, Vtoroy Selskhoziajstvenny proezd, Moscow, 129226, Russian Federation

FortunatovAA@mgpu.ru

SPIN-code: 4420-6517

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0778-3672>

Поступила 10.12.2025

После рецензирования 29.12.2025

Принята 09.01.2026

Received 10.12.2025

Revised 29.12.2025

Accepted 09.01.2026