https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.011
Научная статья

Модель формирования и развития рефлексивных компетенций педагогов СПО: результаты экспериментальной апробации

Р. А. Есенин
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС),
Москва, Российская Федерация
resenin4@gmail.com

Аннотация

Введение. Одной из устойчивых характеристик кадрового состава системы среднего профессионального образования остается дефицит базовой педагогической подготовки. У значительной части преподавателей и мастеров производственного обучения отсутствует педагогическое образование. В условиях цифровой трансформации образования, смещающей роль педагога от транслятора знаний к наставнику и фасилитатору учебной деятельности, этот дефицит становится критическим. Одним из компенсаторных механизмов выступает развитие рефлексивных компетенций (РК), позволяющих педагогу осознанно анализировать собственную профессиональную деятельность, выявлять ее дефициты и целенаправленно их преодолевать.

Цель. Апробировать авторскую модель формирования и развития РК педагогов СПО и оценить ее эффективность как инструмента индивидуализированной поддержки профессионального развития.

Методы. Исследование включало два этапа. Зондирующий этап – дистанционный опрос 120 педагогов СПО из 10 регионов РФ с применением четырех стандартизированных диагностических методик. Формирующий этап – индивидуальная работа с педагогами Красногорского колледжа на протяжении одного учебного года, включавшая посещение и анализ занятий педагогов.

Результаты. Зондирующий эксперимент выявил характерные дефициты рефлексивной сферы педагогов СПО: фрагментарность применения рефлексивных инструментов, дисбаланс между рефлексией прошлого опыта и целеполаганием, а также выраженное влияние внешних организационных и материальных факторов на готовность к профессиональному саморазвитию. Формирующий эксперимент показал положительную динамику РК у педагогов с низким и средним исходным уровнем их сформированности.

Научная новизна. Впервые представлены результаты практической апробации авторской модели формирования и развития РК педагогов СПО, выявлены структурные дефициты в рефлексивном цикле педагогов и установлена зависимость успешности формирования компетенций от системности их применения и организационных условий профессиональной деятельности.

Практическая значимость. Модель может быть использована методическими службами образовательных организаций СПО для индивидуализированной поддержки педагогов в процессе развития их рефлексивных компетенций. Полученные результаты позволяют проектировать программы повышения квалификации и методического сопровождения, направленные на преодоление выявленных дефицитов педагогической рефлексии.

© Есенин Р. А.

Ключевые слова: рефлексивные компетенции, среднее профессиональное образование, педагогическая рефлексия, профессиональное развитие педагога, дефицит педагогической подготовки, методическое сопровождение

Для цитирования: Есенин Р. А. Модель формирования и развития рефлексивных компетенций педагогов СПО: результаты экспериментальной апробации // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 3. С. 188–203. https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.011

Статья поступила в редакцию 26 июня 2026 г.; поступила после рецензирования 24 июля 2026 г.; принята к публикации 25 июля 2026 г.

Original article

A model for the formation and development of reflective competences in secondary vocational education teachers: Results of an experimental trial

Roman A. Esenin
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA),
Moscow, Russian Federation,
resenin4@gmail.com

Abstract

Introduction. A persistent characteristic of the teaching workforce in secondary vocational education (SVE) is a structural deficit in basic pedagogical training: a significant proportion of lecturers and vocational instructors lack a formal teaching qualification. In the context of the digital transformation of education — which shifts the teacher's role from knowledge transmitter to mentor and learning facilitator — this deficit becomes critical. One compensatory mechanism is the development of reflective competences, enabling teachers to analyse their own professional practice consciously, identify its deficiencies, and address them purposefully.

Aim. To trial an original model for the formation and development of reflective competences in SVE teachers and to evaluate its effectiveness as an instrument of individualised professional development support.

Methods. The study comprised two stages. The exploratory stage involved a distance survey of 120 SVE teachers from 10 regions of the Russian Federation, using four standardised diagnostic instruments. The formative stage involved individual work with teachers at Krasnogorsk College over the course of one academic year, including lesson observation and analysis.

Results. The exploratory experiment identified characteristic deficiencies in the reflective domain of SVE teachers: fragmented use of reflective tools, an imbalance between reflection on past experience and goal-setting, and a pronounced influence of external organisational and material factors on readiness for professional self-development. The formative experiment demonstrated positive gains in reflective competences among teachers with initially low and intermediate levels of competence development.

Scientific novelty. The article presents, for the first time, the results of a practical trial of an original model for the formation and development of reflective competences in SVE teachers; it identifies structural deficiencies in teachers' reflective cycles and establishes the dependence of competence formation outcomes on the systematic application of reflective practices and on the organisational conditions of professional activity.

Practical significance. The model can be adopted by the methodological services of SVE institutions for individualised teacher support in the development of reflective competences. The findings provide a basis for designing continuing professional development programmes and methodological support initiatives aimed at addressing the identified deficiencies in pedagogical reflection.

Keywords: reflective competences, secondary vocational education, pedagogical reflection, teacher professional development, deficit in pedagogical training, methodological support

For citation: Esenin, R. A. (2026). A model for the formation and development of reflective competences in secondary vocational education teachers: Results of an experimental trial. *Vocational Education and Labour Market*, 14(3), 188–203. (In Russ.) https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.011

Received June 26, 2026; revised July 24, 2026; accepted July 25, 2026.

Введение

К уровню квалификации педагогических кадров, работающих в системе СПО, предъявляются особые требования, предусматривающие обязательное сочетание специальной (отраслевой, профильной) и педагогической подготовки. На практике именно педагогическая подготовка преподавателей и мастеров производственного обучения, работающих в профессиональных образовательных организациях, остается наиболее дефицитарной составляющей их квалификации. У значительной доли педагогов, работающих в образовательных организациях СПО, отсутствует педагогическое образование. Так, в Ленинградской области в 2024 г. лишь 22,7 % мастеров производственного обучения имели педагогическое образование (Марон и др., 2024). Подобная ситуация характерна для большинства регионов современной Российской Федерации.

Особо актуальной проблема становится в контексте цифровой трансформации профессионального образования, когда требования к профессиональной деятельности педагога и его профессиональной компетентности существенно меняются. Цифровизация образования перерастает в полноценную «цифровую трансформацию» образовательного процесса (Блинов и др., 2023): студент в этих условиях становится полноценным субъектом учебной деятельности, участником процессов целеполагания, образовательной рефлексии, самооценки, а педагог перестает быть простым «источником знаний» (эту задачу берут на себя различные цифровые инструменты, ресурсы и сервисы), превращаясь в мотиватора, наставника, тьютора, навигатора в цифровой среде.

В данной ситуации актуализируются традиционно присущие образованию идеи человекоцентризма, что подразумевает не просто индивидуальную траекторию образования, а «личностно ориентированную парадигму» (Колесникова, 1995).

Ключевая же задача высшего педагогического образования – не просто дать необходимые психолого-педагогические знания и умения (на что как раз и нацелены курсы повышения квалификации), а «развить у будущего педагога способность быть субъектом своей деятельности,

рефлексировать, проектировать свой профессиональный путь, творчески подходить к решению задач» (Научная школа…, 2008). В рамках такого подхода не столь важны новые технологии и связанные с ними изменения, сколько роль самого человека, возможности его самоанализа и саморазвития.

В контексте СПО важно сконцентрироваться на практических инструментах, которые выступали бы для педагога компенсаторными механизмами в их педагогической подготовке. Первый шаг на этом пути – проанализировать собственную профессиональную деятельность и критически оценить собственный профессиональный инструментарий, используя приемы профессиональной рефлексии (Ахметшина, 2022). Следует отметить, что рефлексия здесь выступает не как философско-психологический или когнитивный феномен, а как набор рефлексивных компетенций (далее – РК) педагога (Есенин, 2024; 2025).

Методы

Апробация модели осуществлялась в ходе экспериментальной работы, которая включала два этапа: зондирующий и формирующий.

В рамках *зондирующего этапа* был проведен дистанционный опрос педагогов, предполагавший прохождение ими следующих диагностических методик:

1) модифицированный опросник В. Р. Манукяна (Манукян, 2018);

2) методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой (Карпов и др., 2003);

3) тестовая методика определения рефлексивности мышления О. С. Анисимова (Пьянкова, 2009);

4) методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» Е. Е. Рукавишниковой (Там же).

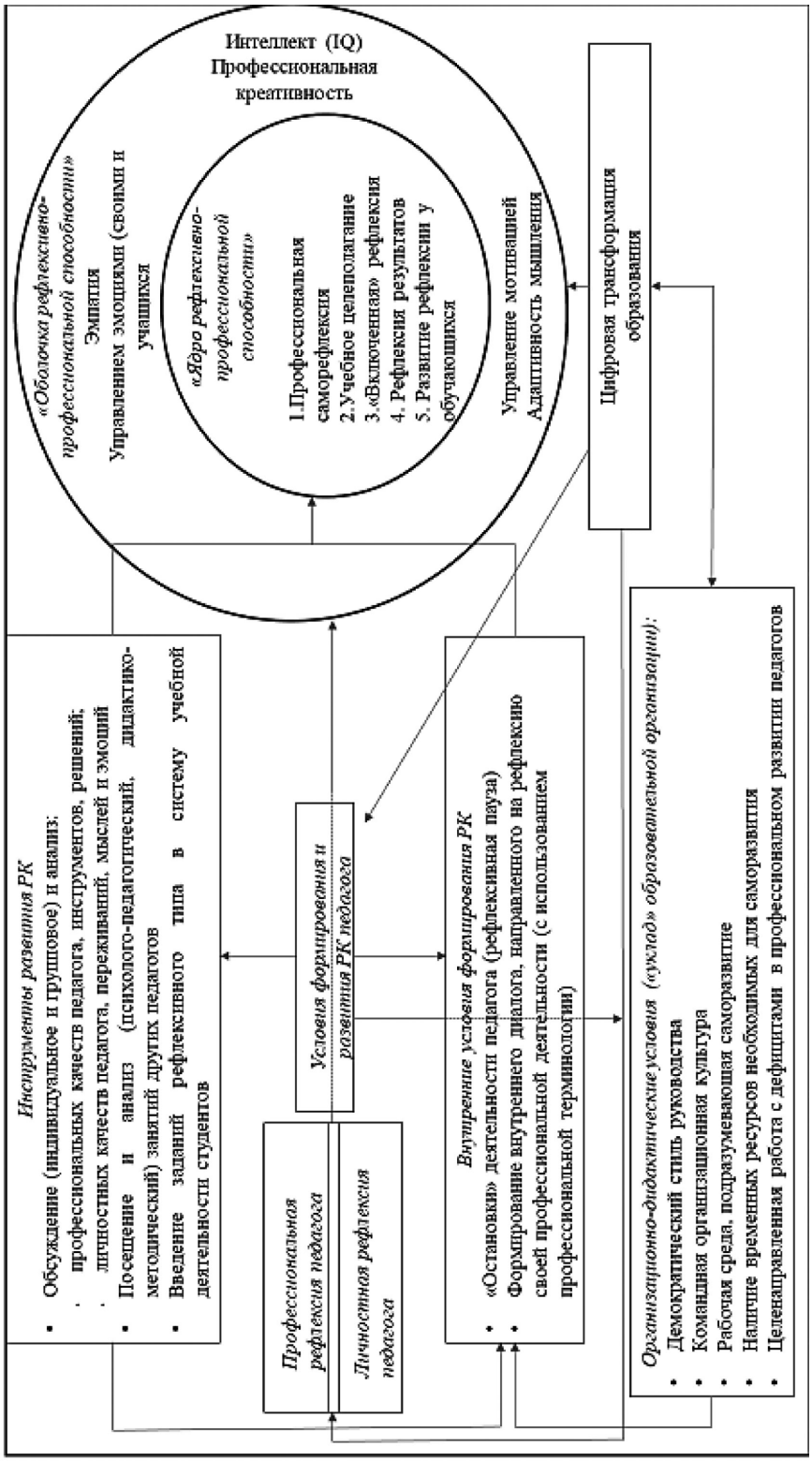
Для проведения опроса были подготовлены письма, адресованные заместителям директоров по учебно-воспитательной работе профессиональных образовательных организаций (далее – ПОО) – партнеров НИЦ развития образования Высшей школы государственного управления РАНХиГС, с предложением организовать участие в исследовании всех заинтересованных педагогов (преподавателей и мастеров).

По итогам рассылки 25 приглашений к участию в опросе откликнулись 10 колледжей, представляющих 10 субъектов Российской Федерации. В результате в зондирующей части исследования приняли участие 120 педагогов СПО в возрасте от 20 до 70 лет (25 мужчин и 95 женщин) с опытом работы от 1 года до 25 лет.

Результатом зондирующего этапа стало понимание актуального состояния уровня сформированности РК педагогов СПО, в том числе наиболее типичных дефицитов, что позволило уточнить содержательную часть работы с педагогами в рамках формирующего этапа.

Формирующий этап экспериментальной работы предполагал апробацию *модели формирования и развития РК педагогов СПО* (см. рисунок), разработанную автором и детально охарактеризованную в опубликованной ранее статье (см. Есенин, 2025).

Важная особенность РК состоит в том, что они формируются на стыке «профессионального» и «личностного». Следовательно, и процесс



Модель формирования и развития рефлексивных компетенций педагогов среднего профессионального образования
Model for the formation and development of reflective competences in secondary vocational education teachers

Источник: Р. А. Есенин (2025)

формирования РК осуществляется не только в условиях профессиональной среды, но и в пространстве личностного развития педагога. Это позволяет сформулировать цель реализации модели: формирование и развитие РК педагогов СПО, повышение их профессиональной компетентности в целом и, как следствие, готовности к реализации трудовых функций, предусмотренных соответствующим профессиональным стандартом[1].

В соответствии с поставленной целью, с учетом ее сложности и многогранности, в рамках формирующего эксперимента необходимо было решить обширный комплекс задач, включая:

1) обеспечение понимания педагогами сущности, структуры и значения РК в их профессиональной деятельности;

2) формирование у педагогов способности к профессиональной саморефлексии (включая дидактический анализ собственной профессиональной деятельности и рефлексию своих профессиональных дефицитов);

3) развитие у педагогов компетенции учебного целеполагания, обеспечивающей осознанное проектирование целей образовательного процесса и собственного профессионального развития;

4) формирование у педагогов навыков «включенной» рефлексии, позволяющей осуществлять оперативную коррекцию педагогической деятельности в режиме реального времени;

5) развитие способности к рефлексии результатов образовательного процесса (оценку и анализ хода и результатов собственной профессиональной деятельности и учебной деятельности студентов);

6) формирование у педагогов компетенции развития рефлексии у студентов (как в ходе проведения учебных занятий, так и в процессе самостоятельной внеаудиторной работы);

7) развитие готовности педагогов к объективной самооценке уровня развития у них РК;

8) формирование подхода к развитию собственных РК педагогов в контексте профессионально-личностного развития.

С учетом специфики обозначенных задач, для формирующего этапа экспериментальной работы были определены:

- в качестве способа организации работы с педагогами экспериментальной группы – *методическая и психологическая поддержка* с элементами обучения;
- в качестве основной формы организации поддержки – *индивидуальная работа* с педагогами, в качестве вспомогательной – *групповая форма работы*.

Для полноценной организации индивидуальной поддержки процесса формирования и развития РК педагогов была сформирована одна экспериментальная группа на базе Красногорского колледжа (г. Красногорск, Московская обл.). Выбор данного колледжа в качестве экспериментальной базы исследования определялся, с одной стороны, готовностью к совместной работе со стороны администрации и педагогического

[1] Приказ Минтруда России № 136н от 21 марта 2025 г. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования». https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2982

коллектива, с другой – соответствием комплексу предварительно определенных организационно-педагогических условий, необходимых для реализации модели: «командный» тип организационной культуры, по классификации К. М. Ушакова (2004); демократический стиль руководства; наличие рабочей среды, стимулирующей профессиональное развитие педагогов; активное использование горизонтальных коммуникаций и различных форм группового взаимодействия.

В формировании экспериментальной группы принимали участие представители администрации колледжа, при отборе участников группы учитывались следующие характеристики:

- уровень сформированности РК педагога (для экспертной оценки которого представителями администрации использовался специально разработанный комплекс критериев и показателей – см. табл. 1);
- собственная мотивационно-психологическая готовность педагога к участию в экспериментальной работе, цели которой были заранее доведены до его сведения.

В результате в состав экспериментальной группы было отобрано четыре педагога, проявивших интерес к участию в исследовании и обладавших различным исходным уровнем сформированности РК (высоким – 1 чел., средним – 2 чел., низким – 1 чел.).

Размер экспериментальной выборки, таким образом, определялся, с одной стороны, высокой сложностью и трудоемкостью предстоящей экспериментальной работы, реализуемой в форме индивидуализированной комплексной (методической и психологической) поддержки; с другой– качественными характеристиками участников группы, обеспечивающими ее релевантность, в рамках цели исследования.

В дальнейшем с четырьмя отобранными педагогами на протяжении одного учебного года велась экспериментальная работа, в основу которой был положен следующий алгоритм.

1. Диагностический этап. Определение исходного уровня сформированности РК педагогов с использованием специально разработанных процедур (анкетирование, самооценка, наблюдение за занятиями). Выявление индивидуальных профессиональных дефицитов, запросов и потребностей педагогов. Формирование персональных диагностических профилей и дифференциация педагогов по уровню развития РК и индивидуальным запросам. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов развития РК (которые затем утверждались администрацией ПОО).

2. Мотивационно-ориентировочный этап. Формирование у педагогов представлений о целях и задачах развития РК. Создание мотивационной основы для освоения рефлексивных практик, в том числе путем демонстрации их значимости для профессиональной деятельности. Проведение «проблемных» мини-тренингов, наглядно демонстрирующих невозможность решения актуальных профессиональных задач без использования РК.

3. Этап теоретической подготовки. Овладение педагогами теоретическими основами рефлексивной деятельности (сущность понятия «рефлексия», ее виды, функции, место в структуре профессиональных компетенций). Изучение инструментов и методов рефлексивного

Таблица 1 / Table 1

Критерии и показатели сформированности РК педагогов СПО
Criteria and indicators of the development of reflective competencies in teachers of secondary vocational education.

Уровень сформированности	Критерии			
	Ценностно-мотивационный	Информационный	Методический	Проективный
Низкий	Педагог не осознает ценности рефлексии как отдельного профессионально-значимого механизма. Мотивация внешняя (избегание наказаний)	Знания о рефлексии фрагментарны и бессистемны. Нет понимания собственных профессиональных дефицитов.	Педагог проводит дидактический анализ только по внешнему шаблону, формально. «Включенная» рефлексия отсутствует.	Педагог не имеет целей профессионального развития или формулирует их крайне абстрактно. Способы развития рефлексии у студентов не проектирует.
Средний	Педагог понимает важность рефлексии, но нет четко представления о ней как о профессионально-значимом механизме. Мотивация: подтверждение образа себя, как профессионала.	Педагог имеет базовые знания о рефлексии, знает о том, что рефлексия занимает определенное место в дидактическом цикле. Знает перечень типичных профессиональных дефицитов.	Педагог может провести дидактический анализ с учетом изменяющегося контекста занятия. «Включенная» рефлексия включается на основе явной обратной связи.	Педагог может сформулировать цели своего профессионального развития, но не знает/понимает как выстроить план по их достижению. Есть попытки внедрения способов развития рефлексии у студентов, но не целенаправленно.
Высокий	Для педагога рефлексия выступает как устойчивая ценность. Мотивация: профессиональное развитие и качество образования студента.	У педагога есть глубокие, системные знания о рефлексии, как о важном психолого-педагогическом феномене. Может перечислить собственные профессиональные дефициты.	Педагог может провести дидактический анализ на основе своего внутреннего плана. «Включенная» рефлексия осуществляется на регулярной основе и системно. Педагог может учитывать не очевидную обратную связь (например, невербальные сигналы)	Педагог может самостоятельно и системно ставит цели собственного профессионального развития на основе выявленных профессиональных дефицитов. Проектирует и применяет систему методов развития рефлексии у студентов. Активно транслирует успешные методы развития рефлексии у студентов коллегам.

анализа собственной профессиональной деятельности. Освоение критериев и показателей эффективности рефлексивной деятельности. На данном этапе особое внимание уделяется педагогам, не имеющим базового педагогического образования, для которых, как правило, необходимо средствами поддержки обеспечить первичную стадию формирования профессиональной рефлексии, прежде чем перейти к ее развитию.

4. Этап практической подготовки. Практическое овладение педагогами СПО всеми основными инструментами, входящими в структуру модели, а именно:

- освоение педагогами практических инструментов рефлексивной деятельности в процессе решения профессионально значимых задач (во время занятий);
- посещение, наблюдение и анализ занятий коллег, самоанализ собственных занятий;
- индивидуальные рефлексивные беседы по итогам занятий;
- включение заданий рефлексивного типа в программы учебных занятий.

5. Этап подведения итогов. Оценка результатов развития РК по итогам реализации модели (самооценка, тестирование, внешняя оценка коллег или независимого эксперта). Выявление остаточных или вновь выявленных дефицитов в РК. Определение траекторий и средств преодоления этих дефицитов на дальнейших этапах профессионально-личностного развития педагога. Проектирование программы методического сопровождения для закрепления и поддержания сформированного уровня РК.

6. Этап последующей поддержки. Консультативное сопровождение педагогов (регулярная работа с методистами и специалистами психологической службы).

В рамках исследования на разных этапах работы автором статьи было посещено 12 учебных занятий, проводимых педагогами экспериментальной группы (по 3 занятия у каждого педагога). Цель посещений – фиксация и оценка конкретных фактов использования педагогом тех или иных РК.

Результаты и обсуждение

Зондирующий эксперимент

Учитывая большой массив эмпирических данных, полученных в ходе опроса, анализ результатов сведен к итоговому интегральному профилю выборки в стенах (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Итоговый интегральный профиль выборки
The final integral profile of the sample

Показатель (методика)	Средний балл (стены)	Уровень
Общая рефлексия (Рукавишникова)	~6,2	Средний
Общая рефлексивность (Карпов)	~5,4	Средний
Рефлексивность (Анисимов)	~5,8	Средний
Самокритичность (Анисимов)	~4,9	Средний (ближе к низкому)
Коллективность (Анисимов)	~4,8	Средний (ближе к низкому)

Сопоставление результатов, полученных с помощью четырех различных диагностических методик, позволило выявить следующие особенности рефлексивной сферы педагогов, работающих в системе СПО.

1. *Дефицит системности рефлексии.* Анализ результатов, полученных с помощью методик Е. Е. Рукавишниковой (преобладание среднего уровня рефлексивности) и О. С. Анисимова (низкие показатели коллективности и самокритичности) показал, что применение инструментов рефлексии педагогами не носит системный характер (анализируются отдельные кейсы), а также отсутствует рефлексивная культура в учебных заведениях, где работают респонденты. Можно констатировать дефицит системности: рефлексия в деятельности педагога носит фрагментарный характер и не становится инструментом профессионального роста.

2. *Дисбаланс между рефлексией результатов деятельности и целеполаганием.* Данные, полученные с помощью методик А. В. Карпова и В. В. Пономаревой (дисбаланс между рефлексией прошлого опыта

и целеполаганием) и В. Р. Манукян (отсутствие конкретных планов по реализации целей), позволили выявить разрыв в рамках цикла рефлексии (цель – *планирование* – действие – анализ результатов – скорректированная цель). Так, педагоги обладают компетенцией рефлексии результатов своей деятельности, однако испытывают очевидные затруднения с целеполаганием и построением картины будущего на основе рефлексии прошлого опыта, а также переходом от «целеполагания» к «действию» в отношении личных целей.

3. *Организационные и материальные аспекты профессиональной деятельности оказывают существенное влияние на формирование педагогической рефлексии*. Результаты, полученные с помощью методик А. В. Карпова и В. В. Пономаревой (возможное перекладывание целеполагания на администрацию учебного заведения) и В. Р. Манукян (практически полное отсутствие целей профессионального развития и наличие целей, показывающих неудовлетворенность доходом), свидетельствуют о том, что внешние условия (административные, организационные, материальные) существенно влияют на процессы развития педагогической рефлексии. Так, если педагог непричастен к постановке образовательных целей (которые жестко определяются нормативно-методическими документами, спускаемыми «сверху»), это может привести к постепенному «отмиранию» у него компетенции целеполагания как таковой. В то же время неудовлетворенность материальным вознаграждением за работу способствует тому, что фокус внимания педагога смещается на удовлетворение бытовых потребностей. Подобные условия негативно сказываются на формировании педагогической рефлексии и, как следствие, на профессиональном развитии педагогов и качестве их педагогической деятельности.

4. *Педагоги, работающие в системе СПО, сфокусированы на увеличении материального достатка, а не на профессиональном развитии*. Результаты прохождения респондентами методики В. Р. Манукян (большинство целей сводится к повышению дохода) и О. С. Анисимова (низкая самокритичность) указывают на факт слабо выраженной профессиональной идентичности. Низкая самокритичность может быть следствием перечисленных выше факторов (см. п. 3), что вместе с ориентацией только на повышение материального дохода делает доминирующими мотивами педагога улучшение материального благосостояния, а не развитие профессиональных компетенций, в частности педагогической рефлексии. При этом из-за бессистемного подхода к рефлексии (п. 1) не формируется причинно-следственная связь, понимание того, что именно профессиональное развитие может естественным образом привести к повышению их материального дохода.

5. Социальная желательность ответов. Часть ответов, например, полученных в рамках методики А. В. Карпова и В. В. Пономаревой, могут быть связаны с социальной желательностью при заполнении методики респондентами. С другой стороны, отсутствие информации в ответах, касающихся планов реализации своих целей (методика В. Р. Манукян) может быть связано как с недоверием респондентов, так и с отсутствием четко выстроенного плана. С учетом результатов прохождения теми же респондентами других опросников, подобные результаты говорят

скорее о дефиците компетенции целеполагания, однако при дальнейшем анализе результатов не стоит исключать фактор социальной желательности и/или недоверия респондентов.

Формирующий эксперимент

В рамках формирующего эксперимента наиболее значимые данные были получены в результате посещения занятий и наблюдения за деятельностью педагогов, а также последующих рефлексивных бесед.

Уже на первых занятиях у трех (из четырех) педагогов экспериментальной группы был выявлен выраженный дефицит РК, который проявлялся в доминировании «педагогического монолога» и отсутствии специально организованных рефлексивных обратных связей. В связи с этим перед педагогами была поставлена задача: в заключительной части следующего занятия организовать с группой студентов рефлексивное обсуждение пройденной темы, предложив им три вопроса: «Что вы сегодня узнали нового?»; «Что вам понравилось или не понравилось?»; «Как вы можете применить на практике то, что сегодня узнали на занятии?»

Использование данного приема в контексте формирующего эксперимента опирается на известное в психологической науке представление об интериоризации: на начальном этапе формирование рефлексии педагога (как его внутрипсихической функции) выступает в форме внешней деятельности – рефлексивного взаимодействия с группой студентов (получение обратной связи в ходе учебного занятия). В дальнейшем, в ходе мини-интервью, педагогам было предложено проанализировать полученную ими обратную связь от студентов.

Динамика развития РК педагогов экспериментальной группы, наблюдавшаяся под влиянием индивидуальной работы с ними, представлена в табл. 3.

Работа с экспериментальной группой показала, что введение в профессиональную деятельность педагога даже наиболее простых рефлексивных инструментов (организация обратной связи, обсуждение хода и результатов проведенных занятий с коллегамии) заметно влияет на формирование и развитие РК. Решение этой задачи, вероятно, окажется более результативным, если использовать более сложные, комплексные инструменты, такие как супервизорские группы (групповые обсуждения с более опытными коллегами – педагогами-методистами, педагогами-наставниками – профессионально сложных и/или нестандартных ситуаций) или интервизия (групповые обсуждения ситуаций, проводимые между коллегами с равным статусом). Механизм воздействия данных инструментов основан на эффекте «множественной обратной связи», когда несколько коллег делятся своим взглядом на каждую из предложенных ситуаций. Такого рода инструменты изначально выступают как дидактические средства на этапе обучения педагогов, а затем путем интериоризации становятся внутренними алгоритмами профессионального самоанализа.

В ходе апробации модели сформирован целевой профессионально-личностный образ педагога («эталон»), на достижение которого может быть ориентирована работа образовательной организации по формированию и развитию РК педагогов. За основу был принят образ

Таблица 3 / Table 3

Динамика РК педагогов экспериментальной группы
The dynamics of reflective competencies among teachers in the experimental group

Педагог	Исходный уровень развития РК	Наличие пед. образования	Опыт пед. работы	Характеристика изменений под влиянием модели
1	Низкий	Нет	На момент начала исследования менее 1 года	От нулевого уровня (первое занятие – простая диктовка без цели и обсуждения) к появлению элементов целеполагания и «включенной» рефлексии. Начиная со второго занятия – сбор обратной связи от студентов. Начиная с третьего занятия – рефлексивные паузы и открытая рефлексия собственного профессионального опыта в контексте темы занятия. Динамика формирования РК позитивная, но пока еще бессистемная.
2	Средний	Нет	5 лет	Изначально Педагог 2 демонстрировал «включенную» рефлексию и саморефлексию (на занятия присутствовал разбор кейсов с последующим обсуждением). После введения обратной связи на втором занятии стал более осознанно подходить к анализу результатов. На третьем занятии (доклады студентов) уже проводил разбор каждого выступления, формируя у студентов критическое мышление. Динамика устойчивая, при этом целеполагание пока еще остается размытым.
3	Низкий	Да	6 лет	Заметной динамики не зафиксировано. На всех занятиях цель отождествлялась с «прохождением темы», рефлексивные паузы отсутствовали, обратная связь собиралась формально (директивно, пофамильно). На третьем занятии выяснилось, что педагог забыл о том, что студенты ранее уже выполняли идентичное задание, – это говорит о слабой включенной рефлексии. Изменения минимальны. Вероятные причины: перегрузка (32 часа в неделю) и устоявшаяся профессиональная позиция.
4	Высокий	Нет	12 лет	Изначально высокий уровень. Первое занятие строилось через создание практико-ориентированной проблемной ситуации, использовались интерактивные приемы и активные рефлексивные паузы; сбор обратной связи от студентов органично встроен в сценарий занятия. На втором занятии (лабораторная работа) педагог гибко менял роли (консультант, эксперт). Модель не дала значимой динамики, но подтвердила профессиональный образ Педагога 4 как целевой ориентир для остальных педагогов.

наиболее квалифицированного педагога экспериментальной группы (Педагог 4, см. табл. 3), который, обладая высоким уровнем сформированности РК, эффективно использует различные рефлексивные технологии и приемы работы со студентами. Таким образом, данный педагог может быть задействован как наставник в процессе развития РК у других представителей педагогического коллектива, а его профессиональная деятельность может быть обозначена и транслирована как целевой ориентир (в форме открытых занятий, мастер-классов и т. п.).

Выявлено, что наилучшие результаты реализация модели позволяет получить в работе с педагогами, обладающими низким и средним уровнем развития РК и имеющими значительный резерв профессионального развития.

Апробация модели также показала, что в рамках развития РК происходит переход от их применения самим педагогом к целенаправленному формированию таких компетенций у студентов.

Например, на одном из занятий Педагог 2, находясь в процессе целенаправленного саморазвития собственных РК, по своей инициативе организовал анализ выступлений студентов с полноценным разбором каждого доклада и критическими замечаниями от группы.

Апробация модели позволила уточнить и расширить комплекс организационно-дидактических, внутриличностных и цифровых условий, обеспечивающих результативное формирование и развитие РК педагога СПО. В числе таких условий:

- наличие временных возможностей формирования и развития РК. Педагоги должны иметь достаточный ресурс времени для подготовки к занятиям, в том числе для целеполагания и рефлексии собственной профессиональной деятельности;
- владение необходимым инструментарием (формы, методы) для развития и формирования РК специалистами методических и (или) психологических служб в системе СПО;
- готовность к профессионально-личностному развитию и саморазвитию (собственная активная позиция в процессе сопровождения, использование предлагаемых рефлексивных методик в собственной работе).

Работа с экспериментальной группой позволила выявить и некоторые ограничения для применимости апробируемой модели, а именно: избыточная нагрузка у педагогов; несформированность личной профессиональной позиции; организационная культура, препятствующая профессиональному развитию. Кроме того, ограничением для применимости модели выступает исходный уровень сформированности РК (модель наиболее эффективна для педагогов со средним уровнем сформированности РК).

Заключение

Вопрос поддержки педагогических кадров является одним из важнейших вызовов современной системы СПО. Проведенное исследование – важный, но пока еще первый шаг на пути формирования системного подхода к решению данной проблемы. Апробация модели подтверждает предположение о том, что РК – ключевой фактор, обеспечивающий результативность профессиональной деятельности педагога. Соответственно, формирование и развитие РК имеет системообразующее значение в процессе подготовки и повышения квалификации педагогов. Для тех из них, у кого по тем или иным причинам не сформированы РК профессиональной деятельности (чаще всего это является следствием отсутствия базового педагогического образования), модель выполняет компенсаторную роль, позволяя быстро и эффективно возмещать указанные дефициты. В то же время для педагогов, уже использующих рефлексивные приемы в профессиональной деятельности, модель может стать триггером дальнейшего профессионального развития.

Проведенное исследование показало, что реализация модели в образовательной организации позволяет достичь следующих результатов:

- формирование у педагога понимания значимости профессиональной рефлексии как ключевой ценности профессиональной деятельности и профессионального саморазвития;

• повышение уровня профессиональной рефлексии педагогов, выражающееся в способности к осознанному анализу собственной профессиональной деятельности и выявлению зон ближайшего развития;

• формирование и развитие комплекса РК, составляющих «ядро» модели;

• создание в образовательной организации устойчивой рефлексивной среды, способствующей непрерывному профессиональному развитию педагогов и повышению качества образования;

• повышение результативности образовательного процесса, достижение более высокого уровня образовательных результатов, как в части освоения профессиональных и универсальных компетенций, заданных ФГОС СПО, так и в части воспитания и развития личности студентов.

Предложенная модель может стать частью системы поддержки педагогов СПО, обеспечивающей преодоление дефицита РК у педагогов, работающих в системе СПО, в том числе не имеющих базового педагогического образования. Такая система должна включать в себя:

• научно-методологическое обеспечение (структурно-функциональная модель формирования и развития РК педагога);

• алгоритм реализации модели;

• кадровое обеспечение (деятельность методистов, педагогов-наставников и/или психологов по реализации модели);

• организационное обеспечение (комплекс организационно-дидактических условий).

Очевидно, необходимы дальнейшие исследования в данной области, при этом результаты апробации ставят новые исследовательские вопросы, в рамках которых РК становятся тем центральным звеном в компетенциях педагогов СПО, развивая которое можно компенсировать дефициты всей педагогической подготовки последних.

Список литературы

1. Ахметшина Г. Ф. Моделирование контрольно-оценочной и рефлексивной деятельности преподавателя // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. Т. 28. № 2. С. 9–99. https://doi.org/10.18287/2542-0445-2022-28-2-93-99

2. Блинов В. И., Сергеев И. С. Цифровые технологии профессионального саморазвития педагога в системе дополнительного профессионального образования // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2023. № 1. С. 29–40.

3. Есенин Р. А. Модель рефлексивных компетенций педагога: проектирование и обоснование // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2025. Т. 13. № 4(24). С. 113–122.

4. Есенин Р. А. Рефлексивные компетенции педагогов СПО как фактор успешной цифровой трансформации // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 3(58). С. 128–138. https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.009

5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. № 5. С. 45–57.

6. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 84–89.

7. Манукян В. Р. Опыт исследования индивидуально-психологических особенностей целеполагания и жизненного планирования // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 57. С. 9–22. https://doi.org/10.54359/ps.v11i57.323

8. Марон А. Е., Резинкина Л. В. Новая образовательная экосистема и проблема развития кадрового потенциала среднего профессионального образования // Журнал правовых и экономических исследований. 2024. № 2. С. 378–383. https://doi.org/10.26163/GIEF.2024.84.61.052

9. Научная школа академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Виталия Александровича Сластенина «Личностно-ориентированное профессиональное образование» // Развитие личности. 2008. № 2. С. 8–19.

10. Пьянкова Г. С. Развитие профессиональной рефлексии: учебное пособие для вузов. Красноярск: КрГПУ, 2009. 244 с.

11. Садовникова Н. О., Сеногноева Н. А. Профессиональные дефициты педагогов СПО: к содержанию понятия // Вестник педагогических наук. 2021. № 3. С. 119–123.

12. Ушаков К. М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий Москва: Сентябрь, 2004. 191 с.

References:

Akhmetshina, G. F. (2022). Modeling of control, evaluation and refl exive activity of a teacher. *Vestnik of Samara University. History, Pedagogics, Philology*, 28(2), 93–99. (In Russ.) https://doi.org/10.18287/2542-0445-2022-28-2-93-99

Blinov, V. I., & Sergeev, I. S. (2023). Digital technologies for professional self-development of teachers in the system of additional professional education. *Additional Professional Education in the Country and the World*, 1, 29–40. (In Russ.)

Esenin, R. A. (2024). Reflective competencies of secondary vocational education teachers as a factor in successful digital transformation. *Vocational Education and Labour Market*, 3(58), 128–138. (In Russ.). https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.009

Esenin, R. A. (2025). A Model of a teacher's reflexive competencies: Design and rationale. *INSIGHT*, 4(24), 113–122. (In Russ.).

Karpov, A. V. (2003). Reflexivity as a mental property and a method for its diagnostics. *Psychological Journal*, 5, 45–57. (In Russ.)

Kolesnikova, I. A. (1995). Pedagogical civilizations and their paradigms. *Pedagogy*, 6, 84–89. (In Russ.).

Manukyan, V. R. (2018). To the research of individual psychological goal-setting and life-planning characteristics. *Psychological Studies,* 57, 9–22. (In Russ.). https://doi.org/10.54359/ps.v11i57.323

Maron, A. E. & Rezinkina, L. V. (2024). New educational ecosystem and problem of development of workforce potential in secondary professional education. *Journal of Legal and Economic Studies*, 2, 378–383. (In Russ.). https://doi.org/10.26163/GIEF.2024.84.61.052

Pyankova, G. S. (2009). Razvitie profesionalnoy refleksii: ychebnoe posobie dly vuzov [Development of professional reflection: A textbook for universities]. KrGPU. 244 p. (In Russ.).
Sadovnikova, N. O., & Senognoeva, N. A. (2021). Professional deficits of teachers of academician secondary vocational education: To the content of the concept. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 3, 119–123. (In Russ.).
The scientific school of the Russian Academy of Education Vitaly A. Slastenin, "Personality-oriented professional education". (2008). *Development of Personality*, 2, 8–19. (In Russ.).
Ushakov, K. M. (2004). Razvitie organizacii: V poiskah adekvatnyh teoriy [Organizational development: In search of adequate theories]. Sentyabr. 191 p.

Сведения об авторе

Есенин Роман Александрович, аспирант Российской академии государственной службы и народного хозяйства при Президенте Российской Федерации, ORCID: https://orcid.org/0009-0003-4726-0723, resenin4@gmail.com

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Roman A. Esenin, Graduate Student of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: https://orcid.org/0009-0003-4726-0723, resenin4@gmail.com

Conflict of interest: the author declares no conflict of interest.

Author have read and approved the final manuscript