

УДК 371.133

DOI 10.25688/2076-9121.2019.50.4.02

**О.А. Шиян, С.М. Журавлева,
С.А. Зададаев, Е.Е. Крашенинников,
С.К. Копасовская, М.А. Милькеева,
Ю.О. Оськина, А.Н. Якшина**

Развитие рефлексии в рамках педагогической практики будущих воспитателей: обзор современных подходов

Данная статья посвящена обзору существующей литературы о рефлексии и изучению вопроса о ее месте в педагогической учебной практике студентов как способе подготовки будущих педагогов дошкольного образования к ответу на вызовы современного образования.

Ключевые слова: практика; студенты; дошкольное образование; подготовка будущих педагогов; рефлексия.

Проблема педагогической практики в развивающемся образовательном пространстве

Практика — одна из ключевых частей подготовки будущих педагогов: студенты еще в ходе обучения могут попробовать себя в профессиональном пространстве, проверить, насколько осмысленно был сделан профессиональный выбор, и т. д. При этом традиционно считается, что в ходе практики студент обучается именно благодаря взаимодействию с опытным коллегой, ориентируясь на заданные образцы.

Однако в эпоху перемен, когда на смену сложившимся традициям приходят новые нормы, когда меняются образовательные результаты школьного обучения [12], проблема практики начинает звучать иначе: каким образом студенты, проходя практику сегодня, могут освоить те способы действия, которые будут нужны завтра?

В этом контексте интересно обратиться к получающей все большее распространение модели дуального образования, которое предполагает увеличение роли практики именно в условиях реального производства в ходе обучения [1, 6]. Эта модель признается важной прежде всего для среднего профессионального образования, призванного готовить практических специалистов.

В последнее время появляются данные об использовании дуальной модели и при подготовке педагогов дошкольного образования [7]. Очевидно, однако, что дуальное образование будет однозначно полезным в двух противоположных случаях: когда само производство относительно статично, не развивается, и поэтому при обучении студентов достаточно освоения уже устоявшихся норм и алгоритмов или когда, напротив, производство динамично и студент, пришедший на такую практику, сможет освоить не столько алгоритмы, сколько сами способы гибкого действия по ситуации. Заметим, что российские сторонники идеи дуального образования ссылаются, в частности, на опыт Германии, где по умолчанию предполагается, что студент, попадающий на производство, получит опыт, отвечающий современным требованиям, а не окажется в ситуации устаревших правил.

Однако как быть в тех случаях, когда новые нормы только осваиваются? Именно такая ситуация существует сегодня в российском дошкольном образовании: по данным исследований, во многих детских садах все еще плохо обстоит дело с поддержкой игры и самостоятельности, воображения и инициативности [9]. В этой ситуации есть риск, что в ходе практики в среднестатистическом детском саду студенты будут осваивать устаревшие способы работы. Один из напрашивающихся вариантов решения этой проблемы — отбор для баз практики только тех детских садов, которые уже показывают высокое качество дошкольного образования. Однако и в этом случае практика не станет эффективной, если будет ориентировать студентов на следование образцу. Во-первых, идеальных образцов не бывает — и именно лучшие практики находятся в постоянном движении и развитии. Во-вторых, сама специфика педагогической профессии такова, что педагог должен работать не по алгоритму, а ориентируясь на обратную связь, получаемую от ребенка [8]. Исключительно в этом случае он сможет поддержать детскую индивидуальность, нащупать зону ближайшего развития.

Можно так сформулировать проблему практики: как осваивать новое действие в ситуации, которая развивается, с учетом того, что само действие должно быть гибким, не шаблонным? Простое следование образцу («делай как я») не может быть эффективным. Одним из решений может стать фокусировка в ходе подготовки на профессиональной рефлексии — осознанности и умении строить свое действие с учетом обнаруженных проблем.

Развитие профессиональной рефлексии будущих педагогов: обзор современных зарубежных и отечественных исследований

Анализ современных исследований показал, что именно развитие рефлексии педагогов становится одним из важных трендов в профессиональной подготовке. Всюду обновляются стандарты дошкольного образования, идет освоение новых технологий работы с детьми, а значит, существуют детские

сады, продвинувшиеся в этом направлении в разной степени. При этом анализ источников, посвященных педагогическим практикам в англоязычных странах, таких как США, Великобритания, Новая Зеландия, Австралия, показывает, что в качестве ценностей на первый план выходят уважительное отношение к детям, осознание ценности смыслов и опыта, приносимых в контекст класса различными культурами и их представителями — ребенком и семьей [1, 15, 18]. Закономерным следствием растущего внимания к ценности уважительного диалога и культурного обмена становится появление все более разнообразных дошкольных программ, учитывающих уникальность конкретных запросов.

Работа в таком вариативном поле дошкольного образования требует от педагогов не только знаний, но и *способности критически относиться* к ним как к социальному и культурному договору [16] и действовать рефлексивно. Рефлексия педагога, в отличие от критического мышления, направлена внутрь — на собственные позиции, убеждения и действия [14, 15, 17, 18, 20].

Среди множества различных определений рефлексии, используемых исследователями, выделяются некоторые общие атрибуты этого явления, встречающиеся чаще всего: они описывают рефлексию как циклический процесс, состоящий из идентификации и анализа проблемы, планирования направления действий и оценки его результатов. Рефлексия рассматривается как ключевой элемент педагогической практики и как средство, с помощью которого педагог может улучшать ее [18].

Авторы многих исследований часто обращаются к **модели обучения на опыте**, предложенной Д. Колбом, в которой подчеркивается важность рефлексии своего действия, осмысления/концептуализации полученного опыта и его использования для следующего шага [13, 19]. Именно эта модель легла в основу многих проектов по развитию профессиональной рефлексии педагогов.

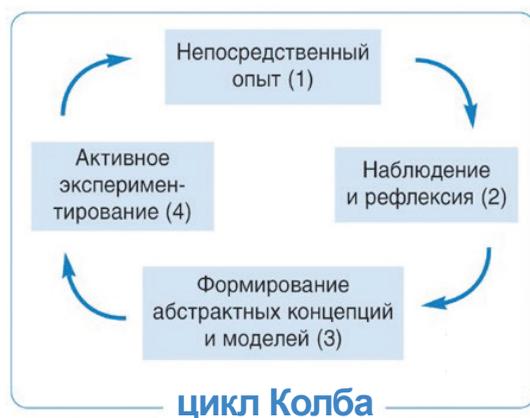


Рис. 1. Циклическая модель обучения на опыте Д. Колба

Вышеупомянутые выработка критической позиции и формирование рефлексии, то есть развитие мышления будущего педагога, рассматриваются

как одно из средств обеспечения качества образования. Именно рефлексия выступает как инструмент улучшения взаимодействия с ребенком, качество которого оказывает влияние на результаты образования [14, 17]. В частности, одним из распространенных инструментов повышения качества взаимодействия и работы с мышлением педагога является просмотр и анализ видео с примерами взаимодействия педагога и детей [10, 14, 20].

Интересно то, как по-разному может использоваться анализ видео в развитии рефлексии педагогов. В исследовании 2018 года Бинь Сяо и Джозеф Тобин работали со студентами второго семестра двухгодичной программы подготовки [20]. Будущие педагоги во время своей первой практики в рамках учебного курса в качестве семестровой и итоговой работ планировали и проводили занятие с детьми, после чего анализировали видеозапись проведенного занятия, фокусируясь на использовании жестов и телесных техник в отрыве от содержания: голоса, языка тела, жестов и т. п. Р. Бриндли, П. Флидж и С. Грейвс в работе 2002 года описывают свой двухгодичный опыт организации менторской модели [10]. На втором году реализации модели студенты-бакалавры анализировали видео педагогической активности, предоставленное тремя добровольцами (практикующими педагогами и менторами модели), писали рефлексивную заметку, а затем участвовали в общей дискуссии на предмет того, как должна выглядеть современная практика развивающего образования.

Мы можем видеть разные пути, которыми идут исследователи:

- предлагают работать с готовыми инструментами или организуют свободную рефлексивную;
- используют групповые формы работы, в том числе дискуссию;
- оценивают результаты проведенной работы с помощью таких показателей, как количество участников, успешно завершивших курс, изменения в параметрах, на которые было направлено обучение, а также открытия, сделанные в ходе работы.

Мы видим, что современные образовательные стандарты и гайдлайны ориентируются не на обучение учителей следованию конспекту, а на такие компетентности учителей, которые позволят им как профессионалам самостоятельно строить индивидуальную образовательную траекторию для каждого ребенка: планировать с учетом потребностей и интересов детей, применять в работе формирующее оценивание и давать развернутую обратную связь родителям (Early years initial teacher training (ITT): a guide for providers, URL: <https://www.gov.uk/guidance/early-years-initial-teacher-training-a-guide-for-providers>. Initial teacher education inspection handbook, URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/780134/ITE_handbook_April_2019_200219.pdf).

Завершая обзор зарубежных источников, резюмируем основные моменты. Усиливается тенденция рассматривать задачу практики не как освоение образцов и алгоритмов действия, а как развитие рефлексии педагогов; анализ видеозаписей

становится одним из часто используемых методов; в этом контексте актуальным оказывается вопрос о позиции педагогов-наставников и способах их подготовки.

Обращаясь к отечественному опыту педагогического образования, отметим, что в ФГОС СПО по специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» выделяются такие компетенции, как способность «планировать виды деятельности и занятия», «осуществлять педагогическое наблюдение за состоянием здоровья каждого ребенка», а также «оценивать процесс и результаты обучения дошкольников». То, что в Стандарте подготовки воспитателей (СПО) компетенции оценки, планирования и анализа представлены по отдельности, позволяет утверждать, что рефлексия как профессиональная компетенция не рассматривается в качестве результата обучения в колледже (URL: <https://classinform.ru/fgos/44.02.01-doshkolnoe-obrazovanie.html>).

При подготовке исследования мы проанализировали программы педагогических практик колледжей и соответствующие им оценочные средства. Анализ программ педагогических практик показал, что студенты осваивают скорее те методики, в которых акцент делается прежде всего на логике освоения предмета, но не на способ построения действия с учетом интересов и возможностей группы или ребенка и предшествующих действий взрослого.

В этом контексте представляет большой интерес проект модернизации педагогического образования, который реализовывался в 2014–2015 годах в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ) под руководством А.Л. Семенова, Е.Л. Булин-Соколовой и А.С. Обухова. Одной из идей этого проекта было преодоление важного недостатка современного педагогического образования — его фрагментарности, расщепленности, когда студенты осваивают инструменты действия — методики преподавания, но не способ осмысленного субъектного действия. В этом проекте практика выступала как интегрирующая часть трех модулей обучения: предметного, психолого-педагогического и социокультурного (где студенты осваивали средства собственного культурного и личностного развития). Как отмечает А.С. Обухов, «практика позволяет через организацию целостной и системной деятельности студента в логике последовательных взаимосвязанных этапов (наблюдение; педагогическое взаимодействие; педагогическое действие) воплотить в действительность идею Выготского о том, что “самые процессы обучения рассматриваются... не как усвоение элементов и объединение этих элементов в более или менее сложные связи, а как образование целостных структур, без которых никакое обучение невозможно”» [8].

Опираясь на рефлексивно-деятельностный подход В.К. Зарецкого [4], авторы проекта предложили рефлексивно-деятельностный подход в реализации педагогического образования. Его ключевая идея состоит в том, чтобы учение для всех его участников носило осознанный характер и протекало в деятельности: «То есть один осознает, **как** он учит, другой — **как** и **чему** он учится» [2, с. 22]. Отметим этот момент как важнейший: подготовка педагогов в этом

проекте принципиально моделирует тот процесс, в который студенты в будущем должны погрузить своих учеников. Благодаря этому у студентов, даже если у них не было подобного опыта в детстве, появляется опыт субъектного рефлексивного действия, который они могут впоследствии применять в собственной практике. Как отмечают Е.И. Булин-Соколова и А.С. Обухов, «вуз для этих студентов должен стать местом, где они познакомятся и с условиями, и с педагогическими технологиями, адекватными новым ФГОС общего образования» [2, с. 24].

Таким образом, анализ зарубежного и отечественного инновационного опыта показывает, что целесообразно строить педагогические практики будущих воспитателей так, чтобы они были ориентированы на развитие рефлексивного профессионального действия.

Модель рефлексивного профессионального действия

Нами была создана модель рефлексивного профессионального действия педагога, которая стала ориентиром для разработки модели студенческих практик.

Проблемность профессионального действия воспитателя определяется тем, что он должен одновременно удерживать такие противоположности, как:

- задачи детского развития, спектр культурных возможностей ребенка;
- самого ребенка с его интересами, эмоциональными реакциями и уже освоенными способами действия.

В отличие от цикла Колба (см. рис. 1), где выстроена последовательность «наблюдение – задача», наша модель (рис. 2) предполагает, что особенность педагогического действия в том и состоит, что педагог ставит задачу, основываясь не только на наблюдении, но и на задачах культурного развития и возможностях детей. Но это означает, что педагогу постоянно приходится соотносить то, что он задумал, с тем, как его замысел встречается детьми в реальности. Для этого необходимо выходить на рефлексивную позицию и задавать вопросы: насколько верно были выбраны задачи, как они сработали, — искать новые способы действия и ставить новые задачи. Именно в этом проявляется субъектность деятельности педагога.

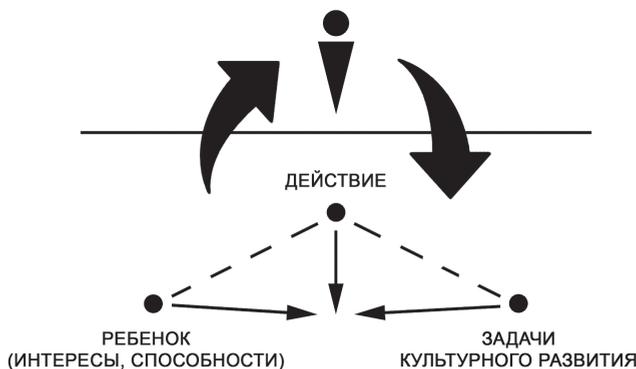


Рис. 2. Схема рефлексивного педагогического действия

Отметим, что задачи культурного развития отличаются от задач обучения, привычно понимаемых как предметные знания и умения. Тут важно понимать, что выступает как цель, а что — как средство. Важность ориентации дошкольного образования на детское развитие (как оно трактуется в культурно-исторической традиции) акцентирована и во ФГОС ДО (URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>). А это означает, что принципиально важно, чтобы студенты умели рассматривать задачи обучения (например, знание о диких и домашних животных, видах транспорта или временах года, освоение умений и навыков) как материал для психического развития (мышления и воображения, саморегуляции и коммуникации и т. д.), а не как самоцель.

Рефлексивность действия заключается в том, что педагог задает себе следующие вопросы:

- Какую задачу развития можно поставить, исходя из наблюдения за детьми и тем спектром возможностей, которые есть у ребенка данного возраста?
- Какой эффект на ребенка оказывают мои действия?
- Насколько мои действия работали на поставленную мной задачу?
- Какую задачу имеет смысл поставить в следующий раз?

При этом в своей работе мы ориентировались на культурно-историческую традицию Л.С. Выготского, в соответствии с которой развитие высших психических функций предполагает освоение культурных средств [3]. Нами был разработан ряд инструментов, которые могут стать средством профессионального действия и развития рефлексии (модель образовательных результатов, «профессиональные очки», «рефлексивные очки», «навигаторы»).

Особенности социальной ситуации развития учащихся педагогических колледжей

Выстраивая модель обучения будущих воспитателей (и в целом, и в отношении практики), важно учитывать ту социальную ситуацию развития, которая характерна для учащихся педагогических колледжей (особенно тех, кто приходит учиться после 9-го класса и кому к началу обучения исполняется только 15 лет):

- по своему психологическому возрасту это подростки, ведущей деятельностью которых является общение, но при этом перед ними встают задачи освоения профессии;
- часто у них не сформированы критическое мышление и учебная деятельность, которая являлась ведущей в начальной школе и в рамках которой развиваются первоначальные формы рефлексии как знания о своем незнании;
- часто у них отсутствует тот собственный детский опыт, который они должны обеспечить детям (опыт игры, развивающего диалога, воображения и т. д.) [5].

Модель практики студентов педагогических колледжей, направленная на развитие рефлексии

Опираясь на проведенный анализ зарубежных и отечественных практик, а также ориентируясь на модель рефлексивного профессионального действия, мы разработали модель педагогической практики для студентов педагогических колледжей, обучающихся по специальности «дошкольное образование». При этом мы ориентировались на существующий Стандарт среднего профессионального образования по специальности «Дошкольное образование», в соответствии с которым практика делится на учебную, проходящую в стенах профессионального учебного заведения, и производственную, которая проходит непосредственно в детском саду.

Модель практики: в ходе практики студенты в совместно-распределенной деятельности с однокурсниками и наставниками осваивают культурные средства, позволяющие выстраивать рефлексивное профессиональное действие (в ходе обсуждений ситуаций и видеозаписей). Руководство студентами будет работать на повышение рефлексивности самих наставников (поскольку освоение средств создает исследовательские ситуации) и на развитие образовательной среды. Благодаря этому процесс практики может оказаться развивающим не только для студентов, но и для педагогов-наставников и даже команд детских садов. Рассмотрим этапы практики:

- Студенты получают инструменты (культурные средства) построения профессионального действия, которые стимулируют рефлексивность. Культурные средства осваиваются в совместно-распределенной деятельности с педагогом-наставником и однокурсником (в одной группе проходят практику два студента). Участие однокурсников в обсуждении принципиально важно, так как позволяет увидеть ситуацию с разных точек зрения.
- Практиканты вместе с педагогами-наставниками отвечают на вопросы о том, какие задачи развития уместно поставить в конкретной ситуации, насколько эффективно было действие педагога, что имеет смысл планировать в следующий раз. Вопросы такого рода принципиально не имеют однозначного решения, и это позволяет педагогам-наставникам и студентам включаться в их обсуждение с исследовательской позиции, где перед лицом открытых задач отношения между наставником и студентом одновременно являются и иерархическими (мастер – ученик), и партнерскими (коллега – коллега).
- Во время практики студенты получают опыт совершения рефлексивного действия: учатся ставить задачу, учитывая одновременно и возрастные возможности развития детей, и наблюдения за детскими интересами и реакциями, анализировать результаты и пробы и на этом основании ставить новую задачу (планировать «второй шаг»).

Предлагаемая нами модель педагогической практики предполагает, что базами практики являются не случайные детские сады, а именно детские сады, демонстрирующие более высокое качество дошкольного образования. Детские сады для практики выбираются из числа образовательных организаций, проявивших свою активность в инновационной деятельности, а также на основании внешней экспертизы с использованием шкал ECERS в той группе, которая предлагает себя как место практики студентов. Для того чтобы стать базой практики, необходимо продемонстрировать уровень качества не ниже 4 баллов (с использованием инструмента ECERS-3).

Чтобы практика непосредственно в детских садах прошла продуктивно, и студенты, и педагоги готовятся к ней, и содержание этой подготовки имеет принципиальное сходство:

- Во время учебной подготовительной практики студентам важно получить и отрефлексировать тот опыт проживания игры, свободной деятельности, инициативного действия и т. п., который они должны будут организовать для детей. Также во время учебной практики студенты пробуют применять средства анализа образовательной ситуации для анализа видеозаписей.
- Будущие педагоги-наставники также получают опыт проживания детских деятельностей и использования культурных средств для анализа видео, но кроме этого они специально готовятся к освоению позиции наставника: учатся конструктивным способам возвращения обратной связи, стимулирования самостоятельности практикантов и организации рефлексии при анализе видеозаписей.

Литература

1. Басовский Д.А., Дегтярева И.Г. Перспективы внедрения элементов дуальной модели образования в учреждении среднего профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 25–27.
2. Булин-Соколова Е.И., Обухов А.С. Рефлексивно-деятельностная модель подготовки педагогов для образования будущего // Наука и школа. 2015. № 6. С. 22–27.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. С. 5–328.
4. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.
5. Кравцова Е.Е. Психологические основы построения программы «Мастер» // Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психическом развитии детей / под ред. К.М. Корепановой. М. – Красноярск, 1999. 196 с.
6. Листвин А.А. Дуальное обучение в России: от концепции к практике // Образование и наука. 2016. № 3 (132). С. 44–56.
7. Мазунина Н.М. Особенности организации дуального обучения в учреждениях СПО по специальности 44.02.01 Дошкольное образование // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 46. С. 244–248. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76521.htm> (дата обращения: 10.09.2019).

8. *Обухов А.С.* Модернизация педагогического образования на основе идей культурно-исторической психологии Л.С. Выготского // Проблемы современного образования. 2017. № 4. С. 41–60.
9. *Реморенко И.М.* Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва-36» / И.М. Реморенко и др. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 2. С. 16–31.
10. *Brindley R., Fleege P., Graves S.* Preparation never ends: Sustaining a mentorship model in early childhood teacher education // Journal of Early Childhood Teacher Education. 2002. № 23:1. P. 33–38.
11. *Davies S., Trinidad S.* Australian Early Childhood Educators: From Government Policy to University Practice // Journal of Early Childhood Teacher Education. 2013. № 34:1. P. 73–79.
12. Definition and selection of competencies // DeSeCo Background Paper. 2001. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> (дата обращения: 10.09.2019).
13. *Dennison P.* Reflective practice: The enduring influence of Kolb's Experiential Learning Theory // Compass: Journal of Learning and Teaching. 2009. Vol. 1. № 1.
14. *Downer J., Kraft-Sayre M., Pianta R.* Ongoing, Web-Mediated Professional Development Focused on Teacher — Child Interactions: Early Childhood Educators' Usage Rates and Self-Reported Satisfaction // Early Education and Development. 2009. № 20:2. P. 321–345.
15. *Escamilla I.M., Meier D.* The Promise of Teacher Inquiry and Reflection: Early Childhood Teachers as Change Agents // Studying Teacher Education. 2018. № 14:1. P. 3–21.
16. *Han S., Blank J., Berson I.R.* To transform or to reproduce: Critical examination of teacher inquiry within early childhood teacher preparation // Journal of Early Childhood Teacher Education. 2017. № 38:4. P. 304–321.
17. *Jamil F.M., Hamre B.K.* Teacher Reflection in the Context of an Online Professional Development Course: Applying Principles of Cognitive Science to Promote Teacher Learning // Action in Teacher Education. 2018. P. 220–236.
18. *Kennedy A., Heineke A.* Re-envisioning the Role of Universities in Early Childhood Teacher Education: Community Partnerships for 21st-Century Learning // Journal of Early Childhood Teacher Education. 2014. № 35:3. P. 226–243.
19. *Kolb D.A.* Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1984. 390 p.
20. *Xiao B., Tobin J.* The use of video as a tool for reflection with preservice teachers // Journal of Early Childhood Teacher Education. 2018. № 39:4. P. 328–345.

Literatura

1. *Basovskij D.A., Degtyareva I.G.* Perspektivy vnedreniya e`lementov dual`noj modeli obrazovaniya v uchrezhdenii srednego professional`nogo obrazovaniya // Professional`noe obrazovanie i ry`nok truda. 2017. № 3. S. 25–27.
2. *Bulin-Sokolova E.I., Obuxov A.S.* Refleksivno-deyatel`nostnaya model` podgotovki pedagogov dlya obrazovaniya budushhego // Nauka i shkola. 2015. № 6. S. 22–27.

3. *Vy`gotskij L.S.* Istoriya razvitiya vy`sshix psixicheskix funkciï // *Sobr. soch.:* v 6 t. M.: Pedagogika, 1983. T. 3. S. 5–328.
4. *Zareczkij V.K.* Stanovlenie i sushhnost` refleksivno-deyatel`nostnogo podxoda // *Konsul'tativnaya psixologiya i psixoterapiya.* 2013. № 2. S. 8–37.
5. *Kravczova E.E.* Psixologicheskie osnovy` postroeniya programmy` «Master» // *Problemy` preemstvennosti i neprery`vnosti v obrazovanii i psixicheskom razvitii detej /* pod red. K.M. Korepanovoj M.-Krasnoyarsk, 1999. 196 s.
6. *Listvin A.A.* Dual`noe obuchenie v Rossii: ot koncepcii k praktike // *Obrazovanie i nauka.* 2016. № 3 (132). S. 44–56.
7. *Mazunina N.M.* Osobennosti organizacii dual`nogo obucheniya v uchrezhdeniyax SPO po special`nosti 44.02.01 Doshkol`noe obrazovanie // *Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal «Koncept».* 2016. T. 46. S. 244–248. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76521.htm> (data obrashheniya: 10.09.2019).
8. *Obuxov A.S.* Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove idej kul`turno-istoricheskoy psixologii L.S. Vy`gotskogo // *Problemy` sovremennogo obrazovaniya.* 2017. № 4.
9. *Remorenko I.M.* Klyuchevy`e problemy` realizacii FGOS doshkol`nogo obrazovaniya po itogam issledovaniya s ispol`zovaniem «Shkal dlya kompleksnoj ocenki kachestva obrazovaniya v doshkol`ny`x obrazovatel`ny`x organizaciyax (ECERS-R)»: «Moskva-36» / I.M. Remorenko i dr. // *Sovremennoe doshkol`noe obrazovanie. Teoriya i praktika.* 2017. № 2. S. 16–31.
10. *Brindley R., Fleege P., Graves S.* Preparation never ends: Sustaining a mentorship model in early childhood teacher education // *Journal of Early Childhood Teacher Education.* 2002. № 23:1. P. 33–38.
11. *Davies S., Trinidad S.* Australian Early Childhood Educators: From Government Policy to University Practice // *Journal of Early Childhood Teacher Education.* 2013. № 34:1. P. 73–79.
12. Definition and selection of competencies // *DeSeCo Background Paper.* 2001. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> (data obrashheniya: 10.09.2019).
13. *Dennison P.* Reflective practice: The enduring influence of Kolb's Experiential Learning Theory // *Compass: Journal of Learning and Teaching.* 2009. Vol. 1. № 1.
14. *Downer J., Kraft-Sayre M., Pianta R.* Ongoing, Web-Mediated Professional Development Focused on Teacher — Child Interactions: Early Childhood Educators' Usage Rates and Self-Reported Satisfaction // *Early Education and Development.* 2009. № 20:2, P. 321–345.
15. *Escamilla I.M., Meier D.* The Promise of Teacher Inquiry and Reflection: Early Childhood Teachers as Change Agents // *Studying Teacher Education.* 2018. № 14:1. P. 3–21.
16. *Han S., Blank J., Berson I.R.* To transform or to reproduce: Critical examination of teacher inquiry within early childhood teacher preparation // *Journal of Early Childhood Teacher Education.* 2017. № 38:4. P. 304–321.
17. *Jamil F.M., Hamre B.K.* Teacher Reflection in the Context of an Online Professional Development Course: Applying Principles of Cognitive Science to Promote Teacher Learning // *Action in Teacher Education.* 2018. P. 220–236.
18. *Kennedy A., Heineke A.* Re-envisioning the Role of Universities in Early Childhood Teacher Education: Community Partnerships for 21st-Century Learning // *Journal of Early Childhood Teacher Education.* 2014. № 35:3. P. 226–243.

19. *Kolb D.A.* Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1984.
20. *Xiao B., Tobin J.* The use of video as a tool for reflection with preservice teachers // *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2018. № 39:4. P. 328–345.

*O.A. Shiyan, S.M. Zhuravleva, S.A. Zadadaev,
E.E. Krasheninnikov, S.K. Kopasovskaya,
M.A. Mil'keeva, J.O. Os'kina, A.N. Yakshina*

Reflection Development in the Practice of Future Preschool Teachers

The article describes the review of existing literature on reflection and studies its place in students' professional teaching practice through kindergarten placements as a method of preparation of future teachers to answer the challenges of modern education.

Keywords: preschool placement; students; preschool education; preparation of future teachers; reflection.