



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

УДК 371.133.2

DOI 10.25688/2076-9121.2020.51.1.02

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

Рефлексивно-ориентированная модель педагогической практики будущих воспитателей

В статье описывается опыт создания ориентированной на развитие рефлексии модели педагогической практики и ее апробации со студентами колледжей по специальности «Дошкольное образование».

Ключевые слова: педагогическая практика; дошкольное образование; педагогическое образование; рефлексия.

Рефлексивная модель педагогической практики будущих воспитателей

Решение современных образовательных задач возможно только в том случае, если педагог действует рефлексивно, осознанно, с учетом особенностей детей, с которыми работает. Рефлексивное действие предполагает ориентацию педагога не только на образовательные задачи, которые он ставит для детей, но и на особенности детей, их интересы и реакции, возникающие в ходе взаимодействия. Рефлексивное действие построено на системе обратных связей, когда педагог анализирует происходящее в группе или классе и корректирует свои действия в соответствии с тем, что происходит.

В этих условиях перед педагогической практикой встают новые задачи: студентам важно практиковаться не столько в действиях по готовому алгоритму (методике), сколько в умении соотносить (и строить) свои планы с действиями детей, уметь действовать гибко в конкретной ситуации, осознавать продуктивность и дефициты собственных действий.

© Шиян О. А., Журавлева С. М., Зададаев С. А., Крашенинников Е. Е.,
Копасовская С. К., Милькеева М. А., Оськина Ю. О., Якшина А. Н., 2020

В этом контексте возрастает роль руководства практикой со стороны опытных педагогов-наставников. Большой интерес представляет анализ тех позиций, которые в рамках практики занимает наставник по отношению к студенту. Становится важным нащупать особую позицию педагога-наставника, который одновременно будет и поддерживать студента, и помогать обнаруживать дефициты. Исследователи обозначают эту позицию как «критичный друг» (*critical friend*) [13], или как доверенный критик (*trusted inquisitor*) [12]. К. Торнтон (K. Thornton) особенно подчеркивает, что для успешной реализации практики наставничества необходима особая профессиональная подготовка и поддержка наставников, разработка программ профессионального развития [12].

Важно отметить, что исследователи подчеркивают интересный феномен, который мы обнаружили и в нашей работе: не только наставники влияют на студентов, но и проведение практики влияет на самих наставников, в частности на развитие их осознанности и рефлексивности [11, 13].

Важную роль в формировании качественного образования эксперты уделяют консолидации усилий. С одной стороны, это взаимодействие образовательных учреждений разного уровня, то есть сотрудничество и преемственность детского сада, школы и университета [6, 10]. С другой стороны, плотное и продуктивное взаимодействие внутри одной образовательной ступени: взаимообучение педагогов, взаимные супервизия и менторинг [5, 6, 10, 14], создание сообществ практиков [5, 6, 8] и сетевых онлайн-ресурсов — площадок для общения с коллегами, с материалами для изучения и обсуждения [5, 6, 7, 9].

Содержание практики

На основании анализа отечественных и зарубежных источников [1–4] была разработана новая модель практики для студентов педагогических колледжей. Данная модель была апробирована в Институте среднего профессионального образования Московского городского педагогического университета в 2018/2019 учебном году. В апробации принимали участие 29 учащихся педагогических колледжей 2-х и 3-х курсов. Практика в рамках проекта состояла из двух частей: учебной — в формате тренингов-погружений, и производственной — на базе практики с куратором и наставником.

Учебная практика проходила в виде тренингов-погружений, на которых в фокусе были самые актуальные темы современного образования — взаимодействия в детском саду, важность свободной деятельности и свободной детской игры, организация развивающей среды в детском саду. Студенты получали возможность прожить ситуации, оценить их с позиции ребенка.

Важная часть погружений была связана со смыслообразованием: студенты ставили собственные задачи для участия в данном проекте.

Кроме того, они опробовали культурные средства анализа образовательной ситуации: модель образовательных результатов дошкольного образования, «Рефлексивные очки» и «Профессиональные очки» — специальные инструменты, позволяющие анализировать видеозапись взаимодействия педагога с детьми через призму условий для развития детей [3].

Одно из погружений проходило на базе детского сада, где студенты вместе с руководителями практики из колледжа учились анализировать образовательные ситуации и образовательную среду, используя как культурные средства отдельные показатели шкал ECERS.

Производственная практика включала в себя такие шаги, как наблюдение и пробу. Такая модель позволяет студентам уже сейчас применять рефлексивное действие, чтобы в дальнейшем не «прятаться за конспектами», а планировать их самостоятельно, исходя из наблюдения за детьми.

Опишем отдельные шаги практики и те культурные средства, которые предлагались в помощь студентам.

Наблюдение — один из важнейших этапов работы современного педагога.

Именно наблюдение помогает не работать по конспекту, созданному для абстрактных детей, а создавать и подбирать задачи для конкретных детей в своей группе, ориентируясь на их достижения и дефициты развития.

Для наблюдения мы предлагали студентам такие инструменты, как картирование, шкалы ECERS и навигаторы. Важно отметить, что все инструменты позволяли в ходе наблюдений анализировать взаимосвязь между действиями педагога и поведением и реакциями детей.

Картирование заключалось в том, что студенту предлагалось зарисовать план группы и отметить по итогам наблюдения в течение нескольких дней те зоны, которые часто используются детьми, и те, которые редко используются. Таким образом, перед будущим педагогом появляется некая карта передвижения детей по зонам в группе, что позволяет практикантам проанализировать: а) интересы детей (группы или каждого ребенка) — какие зоны чаще всего выбирает ребенок, где собираются группы детей; б) саму предметно-развивающую среду в группе — насколько она помогает педагогу решать образовательные задачи; в) зоны в целом и по отдельности — увидеть, почему некоторые зоны не работают, какие принципы организации среды нарушены. Данное задание позволило студентам сфокусировать свое наблюдение именно на детях, составить портрет группы, в которой предстоит пробыть продолжительное время, познакомиться с интересами группы и понаблюдать за каждым ребенком в отдельности. При этом студентам удавалось обнаруживать тонкости организации среды, видеть закономерности расположения зон и поведения детей. Важно отметить, что результаты картирования стали предметом содержательного обсуждения между студентами и педагогами групп. У студентов и педагогов была возможность потренировать свою экспертную позицию, умение аргументировать свою точку зрения, формулировать рекомендации,

основываясь на наблюдении и анализе. При этом, как отмечали сами педагоги, это задание оказалось развивающим и для них самих: они получали от студентов обратную связь, могли увидеть свою группу со стороны и воспользоваться рекомендациями для изменения среды в группе.

Показатели шкал ECERS «Оборудование для развития крупной моторики» и «Пространство для игр, развивающих крупную моторику» использовались следующим образом: студентам предлагалось в течение дня провести наблюдение и оценку среды по этим показателям. Результаты наблюдений также становились предметом обсуждения наставника и учащихся. Опять же отметим, что применение этого инструмента оказывалось продвигающим и для самих наставников (о чем они говорили в итоговой рефлексии): наставники получали возможность занять внешнюю позицию по отношению к собственной предметно-пространственной среде. Задание вызвало ряд сложностей у студентов, основная из которых — это работа с инструментом, требующим акцентировать внимание не на всей среде, а на отдельных ее параметрах. В таком случае важно одновременно видеть группу в целом, но при этом отсекал неважные в данный момент параметры.

Еще одно направление — *наблюдение за взаимодействием педагога с детьми*. Для наблюдений студенты получали инструмент, который мы назвали навигатором [13]. Каждый навигатор относился к одному из фрагментов дня в детском саду: утренний круг, направленный на эмоциональную настройку, обсуждение проблемной ситуации в кругу, свободная деятельность и т. д. Навигатор включал в себя такие разделы: возможные задачи развития, которые могут решаться в рамках данного формата, соответствующие им действия педагога и необходимые для решения этих задач особенности устройства предметной среды.

Например, в навигаторе «Утренний круг» указывается такая возможная задача, как «развитие умения вести дискуссию: возражать, задавать вопросы». Этой задаче соответствуют действия взрослого — «создает ситуацию обращения детей друг к другу по поводу темы дискуссии, помогает детям задавать вопросы друг другу, а не только педагогу». Для решения этой задачи в предметно-пространственной среде должны быть «место для общего сбора в круг», «традиция совместного обсуждения» и т. д. Навигаторы создавались педагогами во время курсов повышения квалификации по подготовке наставников педпрактик. Заранее оговаривалось, что списки задач и действий педагогов, указанные в навигаторах, носят избыточный характер: педагоги не должны каждый раз решать все перечисленные возможные задачи. Однако у студентов и самих педагогов появляется инструмент, который позволяет отметить, что именно в данном случае выступало как задача, что предпринимал педагог для ее решения, насколько это решение было эффективным. Результаты наблюдений с помощью навигаторов также становились предметом обсуждений наставника и студента: часто оказывалось, что студент не смог заметить то, что делал педагог, в некоторых же случаях наблюдения студента оказывались информативными для самих воспитателей.

Проба. Перед практикантами стояла задача — спланировать на основании проведенных наблюдений утренний круг (студенты 2-го курса) или обсуждение проблемы в кругу (студенты 3-го курса), провести круг, снять его на видео, проанализировать это видео с участием наставника и однокурсника и поставить новую задачу (второй шаг). При возможности студенты совершали и второй шаг, так же записывали его на видео и делали рефлексивный анализ.

Планирование, основанное на результатах собственного наблюдения, — сложное действие. Студент на практике сначала наблюдает, анализирует увиденное, сопоставляет с тем, что находится в зоне возможностей у детей данного возраста, и выстраивает свои педагогические задачи, после чего подбирает игры, вопросы, материал, которые будут работать на развитие именно этих конкретных детей. Подчеркнем, что эта последовательность действий радикально отличается от ситуации, когда студент планирует свое занятие и игру исходя из календарно-тематического плана, без учета наблюдений и задач детского развития.

Для анализа собственного видео студенты получали список вопросов, который мы назвали «Рефлексивными очками»:

- Какую задачу по детскому развитию я ставил(-а) перед собой?
- Что в поведении детей показало мне, что такую задачу можно ставить? (Или: если она появилась благодаря наблюдениям за детьми, то что именно из наблюдений стало значимым для постановки задачи?)
- Что я собирался(-ась) делать, чтобы решить поставленную задачу развития (каков был общий замысел события)?
- Что удалось, а что не удалось (в контексте поставленной задачи детского развития)?
- Были ли обнаружены какие-то новые задачи?
- Какие следующие шаги на основании своих наблюдений имеет смысл запланировать?

По итогам обсуждения студенты делали письменный анализ собственного видео — именно он становился зачетной работой по практике.

Рефлексия видеозаписи своего взаимодействия с детьми: качественный анализ

Остановимся кратко на особенностях анализа видеозаписи круга, поскольку это было зачетное задание и в его выполнении проявились многие дефициты практикантов, что важно для корректировки модели практики.

Видеозаписи и рефлексивный отчет анализировались руководителем педагогической практики из колледжа. Анализ отчетов позволил выделить три типа студентов по степени рефлексивности их ответов. К первому типу мы отнесли студентов, которые показали низкий уровень критичности при анализе

своих действий. Такие студенты не смогли проанализировать свое видео, у них не получалось сравнить то, что планировалось, и то, что получилось в итоге. Они были полностью удовлетворены своей работой и не могли найти недостатков, несмотря на использование инструментов (навигатора, «Профессиональных очков» и т. д.). Ко второму типу мы отнесли студентов с чрезмерной критичностью к своим действиям. Такие студенты, наоборот, считали, что сделали все плохо и что ничего из запланированного в итоге не получилось. По нашему мнению, для этих двух типов ответов характерен низкий уровень рефлексии у студентов. Рефлексия предполагает, во-первых, отстраненную позицию по отношению к самому себе и своей деятельности (точка вовне), а во-вторых, обнаружение несоответствий (в нашем случае — действий студента поставленным задачам и реакциям детей). В этих же случаях студенты реагировали на свою практику скорее эмоционально, обобщенно, не анализируя подробно свой опыт. Кроме того, попытка применения инструментов не повлияла на категоричность ответов этих студентов, то есть студенты не присвоили средства рефлексии. Любопытна связь уровня рефлексии с крайними проявлениями критичности. Завышение оценки своей пробы или, наоборот, ее полное обесценивание может быть связано с эмоциональным состоянием (напряжение, волнение, страх сделать ошибку, отсутствие доверия) студента во время практики, что указывает на необходимость не только критики, но и поддержки со стороны наставников и кураторов, выстраивания ситуации, когда говорить о своих дефицитах и сильных сторонах безопасно и критика воспринимается как ресурс для роста.

К третьему типу мы отнесли студентов с умеренной (адекватной) критичностью. Эти студенты не давали однозначной отрицательной и положительной оценки своей работе, они были готовы говорить о том, что у них что-то не получилось, могли признать, что не все запланированное удалось реализовать, при этом интересно отметить, что с выделением положительных сторон своих действий и похвалой самого себя у данных студентов также возникали сложности. Анализ рефлексивных отчетов показал, что чаще студенты проявляли очень высокую критичность при анализе своего видео.

В целом и отчеты студентов, и отчеты наставников свидетельствуют о том, что съемка видео поначалу вызывала сильную тревогу и многое зависело от того, насколько наставникам удавалось совмещать поддержку и критику при совместном анализе видео.

Оценка умения анализировать образовательную ситуацию по итогам апробации инновационной модели педагогической практики

По итогам практики была проведена оценка одного из аспектов профессионального действия — умения анализировать образовательную ситуацию. Оценка проводилась при помощи инструмента «Профессиональные очки».

Задание было предложено двум контрастным группам: тем, кто принимал участие в апробации новой модели педагогической практики (29 человек), и тем, кто принимал участие в обычной практике (33 студента 2-х и 3-х курсов педагогических колледжей МГПУ, также обучающихся по специальности «Дошкольное образование»). Задание предлагалось в качестве диагностики только по окончании практики, кроме того, оно использовалось как обучающее в ходе апробации. Исходя из этого, по его результатам нельзя делать выводы об эффективности апробированной модели практики и предлагавшихся средств рефлексии. Однако при этом мы считаем правомерным сделать вывод о различиях двух групп в умении анализировать взаимодействие педагога с детьми.

Кратко опишем содержание методики. Участникам предлагалось посмотреть видеотрек взаимодействия педагога с детьми и выполнить два задания: первое — в свободной форме описать и оценить увиденное в видеотрекменте, второе — ответить на вопросы, указанные в бланке.

Свободная форма позволяет выяснить, насколько педагоги, оценивая образовательную ситуацию, сами спонтанно используют значимые для понимания детского развития понятия, то есть в какой степени их восприятие образовательной ситуации опосредовано этими понятиями. Также свободная форма проявляет, насколько понятия являются работающими: приводятся ли наблюдения за действиями педагогов и детей в подтверждение своих суждений.

Бланк инструмента «Профессиональные очки» содержит два симметричных блока вопросов — про действия педагога и про реакции детей. Пример вопросов из двух блоков представлен в таблице 1.

Таблица 1

Примерные вопросы бланка инструмента «Профессиональные очки»

Действия педагога	Реакции детей
Педагог создает эмоционально комфортную ситуацию? • Да • Нет Опишите, как вы это увидели	Детям эмоционально комфортно? • Да • Нет Опишите, как вы это увидели

Форма бланка специально сделана симметричной, чтобы была возможность проанализировать, как происходит наблюдение за действиями детей и за действиями педагога. Отличие бланковой оценки от свободной формы состоит в том, что в бланке фокус наблюдения уже задан и оценивается только характер аргументации.

Видеозапись была заранее оценена экспертами, поэтому при оценке успешности выполнения задания студентами мы имели возможность сопоставить, насколько их оценка близка к экспертной и используют ли они наблюдения для аргументации.

При анализе свободной формы, где оценивалось, какие параметры оценки будут использовать студенты без «подсказок», оказалось, что и студенты

экспериментальной группы, и студенты контрольной группы выделяют очень мало параметров и различия между двумя группами в большинстве случаев незначимы (см. рис. 1). По этим параметрам в сравнении различий с помощью *U*-критерия Манна – Уитни были получены следующие *p*-значения (*P*-value): по вовлеченности — 0,05, по мышлению — 0,0033.

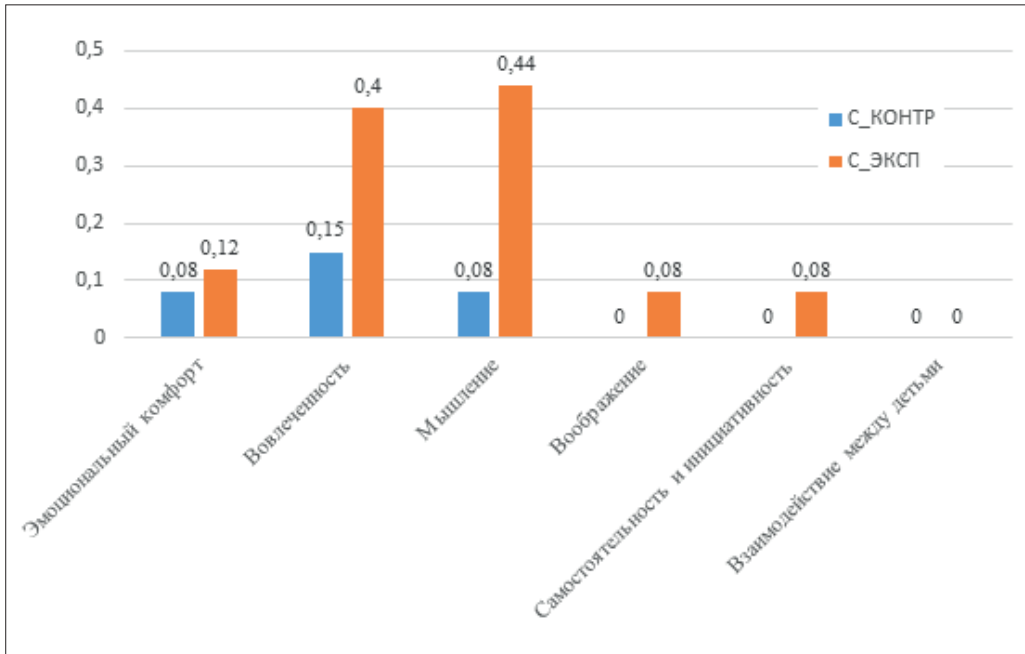


Рис. 1. Параметры оценки образовательной ситуации, использованные студентами в ходе анализа видео при заполнении свободной формы (по оси ординат отложены доли совпадений ответов респондентов с оценкой эксперта)

Количество наблюдений, которые используют студенты в свободной форме, также очень мало как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Причем мало наблюдений и за действиями педагога, и за действиями детей.

И все же в экспериментальной группе значимо чаще встречаются наблюдения за действиями взрослого по таким параметрам, как «Мышление» (*p*-значение = 0,12) и «Взаимодействие между детьми» (*p*-значение = 0,037) (см. рис. 2). По наблюдениям за действиями детей также есть значимые отличия по таким параметрам, как «Эмоциональный комфорт» (*p*-значение = 0,008285), «Вовлеченность» (*p*-значение = 0,01832) и «Мышление» (*p*-значение = 0,03869) (см. рис. 3).

При анализе заполнения бланков в экспериментальной группе значимо чаще встречается совпадение с экспертами почти по всем параметрам (*p*-значение $\leq 0,05$), кроме взаимодействия детей между собой, самостоятельности и инициативности детей и действий взрослого, обеспечивающих эмоциональный комфорт детей. В контрольной группе максимальное совпадение

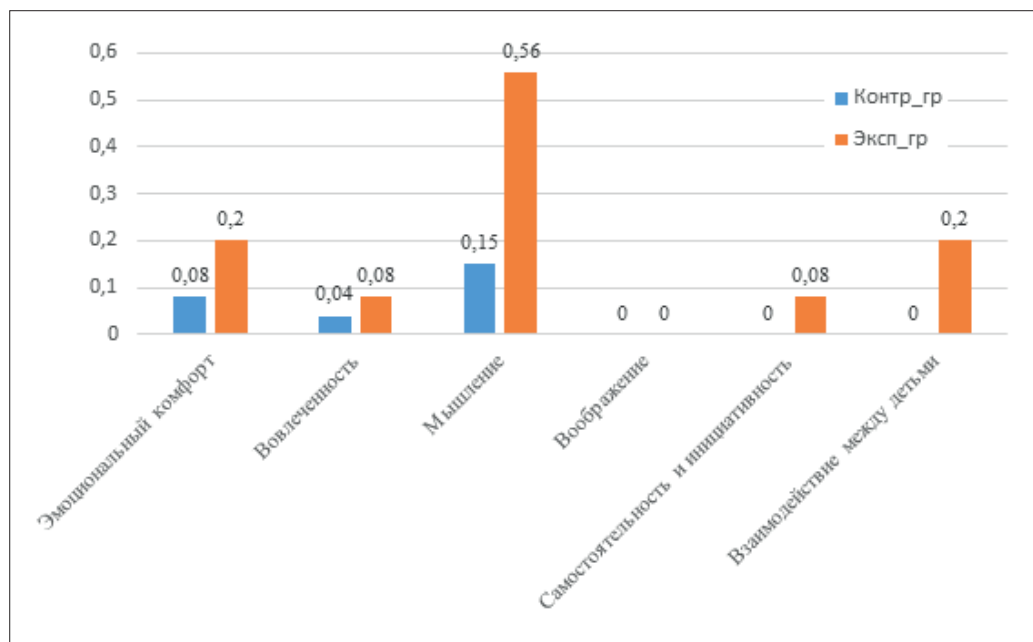


Рис. 2. Использование наблюдений за действиями взрослого в качестве аргументов при анализе студентами видеозаписи образовательной ситуации в свободной форме (здесь и на рисунке 3 по оси ординат отложено среднее количество представленных респондентами аргументов)

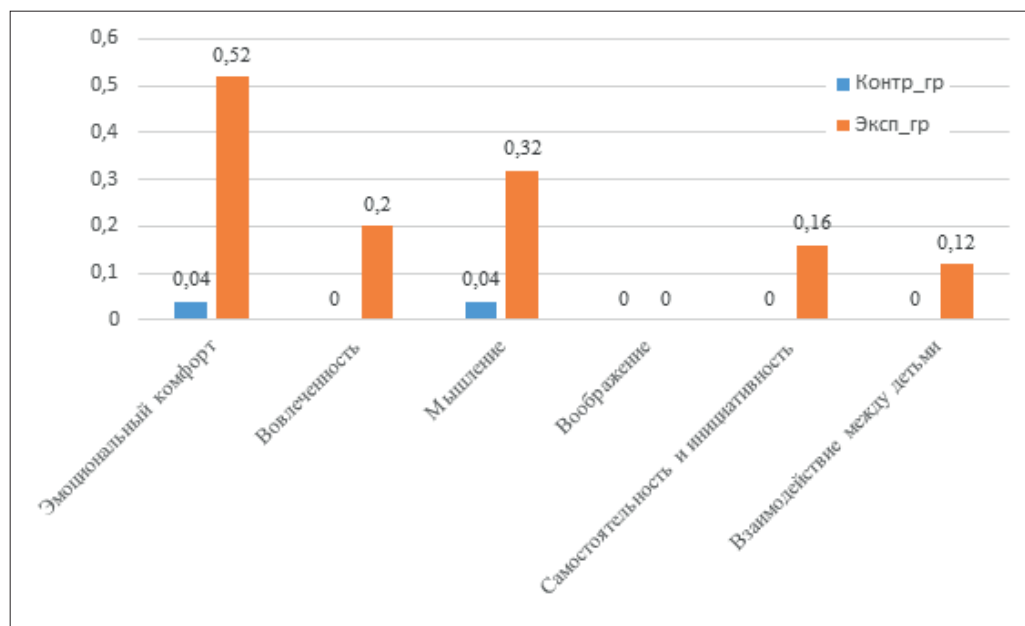


Рис. 3. Использование наблюдений за действиями детей в качестве аргументов при анализе видеозаписи образовательной ситуации в свободной форме

с экспертными оценками происходит также в оценке детской самостоятельности, так как за этим параметром легко наблюдать (сами ли дети начинают говорить и что-то делать, или инициатором является педагог). По другому легко наблюдаемому параметру (взаимодействие между детьми) тоже совпадение достаточно высокое и в экспериментальной, и в контрольной группах (рис. 4). При этом то, что вызывает наибольшие затруднения в контрольной группе, оказывается более сложным для оценки в экспериментальной группе, из чего можно сделать вывод о необходимости выстраивания особой деятельности по развитию понимания того, как можно анализировать реальное наличие работы с детским мышлением, вовлеченностью детей в образовательную ситуацию, как анализировать действия педагога по созданию эмоционального комфорта.

При анализе бланка также обнаруживается, что студенты экспериментальной группы по 7 параметрам из 11 значимо чаще (p -значение = 0,005) используют аргументы, основанные на наблюдениях (рис. 5).

Общие выводы

По завершении апробации новой модели педагогической практики состоялись обсуждения ее сильных и слабых сторон с участниками апробации. И студенты, и наставники отметили эффективность анализа видеозаписей для развития профессиональных компетенций. Наставники также отмечали, что задания, которые получали студенты, оказались интересными и для них самих (в особенности картирование, оценка при помощи шкал ECERS) и что они собираются использовать их в своей работе. При этом анализ отзывов говорит о том, что запись и обсуждение видео — это процедура, которая требует значительной компетентности от наставников, деликатности и умения задавать проблематизирующие вопросы.

Методика «Профессиональные очки» позволила оценить один из аспектов рефлексивного действия: способность анализировать образовательную ситуацию через призму ключевых для детского развития понятий (вовлеченность, эмоциональный комфорт, мышление, воображение, самостоятельность и инициативность) и уметь наблюдать феномены, обозначаемые этими понятиями, в поведении детей. Подводя итог, можно сказать, что студенты экспериментальной группы в целом справлялись с использованием инструмента «Профессиональные очки» лучше, чем студенты контрольной группы. Конечно, на данный момент нельзя сделать достоверного вывода о влиянии программы работы с экспериментальной группой. Однако в целях дальнейшего исследования можно предположить, что даже незначительные изменения в организации деятельности по развитию профессиональной рефлексии у будущих педагогов могут заметно улучшить их умение видеть реальность, обнаруживать в ней

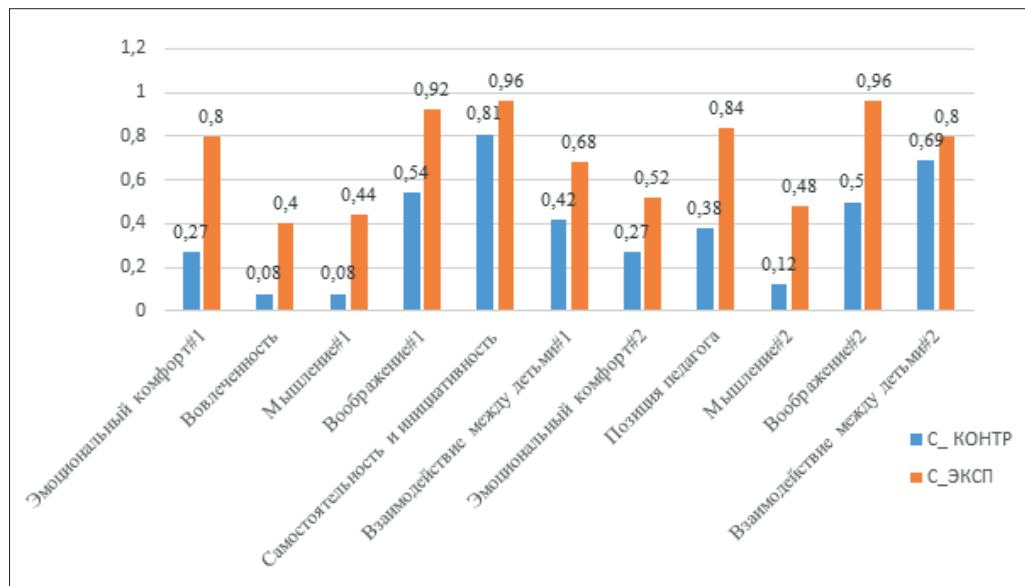


Рис. 4. Совпадение в бланке оценок видеозаписи образовательной ситуации у студентов экспериментальной и контрольной групп с экспертными оценками (по оси ординат отложены доли совпадений ответов, параметры с #1 относятся к реакции детей, а с #2 — к действиям педагога)

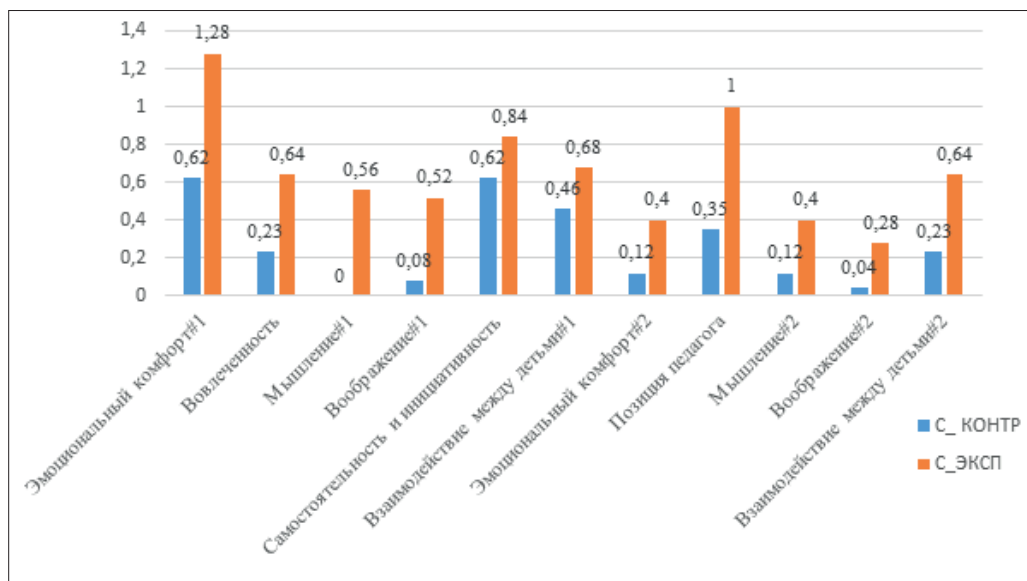


Рис. 5. Использование наблюдений в качестве аргументов при анализе студентами видеозаписи образовательной ситуации при заполнении бланка (по оси ординат отложено среднее количество представленных респондентом аргументов)

значимые для развития детей характеристики, обоснованно выделять их и верно оценивать их наличие или отсутствие.

Для подтверждения эффективности новой модели педагогической практики имеет смысл разработать и другие инструменты объективной оценки компетентности педагогов, связанные с оценкой не только умения анализировать образовательную ситуацию, но и умения взаимодействовать с детьми, строить профессиональное действие и рефлексировать свои дефициты.

Литература

1. Булин-Соколова Е. И., Обухов А. С. Рефлексивно-деятельностная модель подготовки педагогов для образования будущего // Наука и Школа. 2015. № 6. С. 22–27.
2. Зарецкий В. К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.
3. Шиян О. А., Якшина А. Н., Ле-ван Т. Н., Зададаев С. А. Средства развития профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образования // Современное дошкольное образование. 2019. № 4. С. 14–35.
4. Шиян О. А., Журавлева С. М., Зададаев С. А. и др. Развитие рефлексии в рамках педагогической практики будущих воспитателей: обзор современных подходов // Вестник МГПУ. 2019. № 4 (50). С. 25–36.
5. 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.
6. Christ T., Wang C. Exploring a Community of Practice Model for Professional Development to Address Challenges to Classroom Practices in Early Childhood // Journal of Early Childhood Teacher Education. 2013. № 34:4. P. 350–373.
7. 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.
8. 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.
9. 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.
10. 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.
11. Rodd J. Leadership in early childhood (3rd ed.). New York, NY: Open University Press, 2006.
12. Thornton K. The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning // Mentoring in early childhood education: a compilation of thinking, pedagogy and practice / eds. C. Murphy & K. Thornton. Wellington: NZCER, 2015. P. 1–13.
13. Waniganayake M., Cheeseman S., Fenech M. et al. Leadership: Context and complexities in early childhood education. Melbourne, VIC: Open University Press, 2012.

14. Zoll S., Rosenquest B. Sustainable Practices in Mentoring: Tools to Support Child Outcomes and a Mentoring Protocol in Early Language and Literacy // *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*. 2011. № 14:4. P. 213–228.

Literatura

1. Bulin-Sokolova E. I., Obuxov A. S. Refleksivno-deyatel'nostnaya model' podgotovki pedagogov dlya obrazovaniya budushhego // *Nauka i Shkola*. 2015. № 6. S. 22–27.

2. Zareczkij V. K. Stanovlenie i sushhnost' refleksivno-deyatel'nostnogo podxoda // *Konsul'tativnaya psixologiya i psixoterapiya*. 2013. № 2. S. 8–37.

3. Shiyani O. A., Yakshina A. N., Le-van T. N., Zadadaev S. A. Sredstva razvitiya professional'noj refleksii pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya // *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*. 2019. № 4. S. 14–35.

4. Shiyani O. A., Zhuravleva S. M., Zadadaev S. A. i dr. Razvitie refleksii v ramkax pedagogicheskoy praktiki budushhix vospitatelej: obzor sovremenny'x podxodov // *Vestnik MGPU*. 2019. № 4 (50). S. 25–36.

5. 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.

6. Christ T., Wang C. Exploring a Community of Practice Model for Professional Development to Address Challenges to Classroom Practices in Early Childhood // *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2013. № 34:4. P. 350–373.

7. 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.

8. 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.

9. 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.

10. 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.

11. Rodd J. Leadership in early childhood (3rd ed.). New York, NY: Open University Press, 2006.

12. Thornton K. The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning // *Mentoring in early childhood education: a compilation of thinking, pedagogy and practice* / eds. C. Murphy & K. Thornton. Wellington: NZCER, 2015. P. 1–13.

13. Waniganayake M., Cheeseman S., Fenech M. et al. Leadership: Context and complexities in early childhood education. Melbourne, VIC: Open University Press, 2012.

14. Zoll S., Rosenquest B. Sustainable Practices in Mentoring: Tools to Support Child Outcomes and a Mentoring Protocol in Early Language and Literacy // *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*. 2011. № 14:4. P. 213–228.

*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*

Reflexive-Oriented Model of Future Preschool Teachers Pedagogical Practice

The article describes the experience of the creation of reflection-oriented model of teaching practice through kindergarten placements and its approbation together with college students who are studying in the speciality «Preschool education».

Keywords: teaching practice; students; preschool education; pedagogical education; reflection.