

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

---

Специальное образование. 2026. № 1 (81).

*Special Education*. 2026. No 1 (81).

УДК 378.147+376.112.4+376.37

ББК 4448.987

ГРНТИ 14.35.05

Код ВАК 5.8.3

Мария Геннадьевна Ивлева<sup>1</sup>✉

Мария Владимировна Ковалева<sup>2</sup>✉

Ирина Николаевна Лебедева<sup>3</sup>✉

Mariya G. Ivleva<sup>1</sup>✉

Mariya V. Kovaleva<sup>2</sup>✉

Irina N. Lebedeva<sup>3</sup>✉

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК КОМПОНЕНТ САМОВОСПИТАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

## EDUCATIONAL REFLECTION AS A COMPONENT OF SELF-EDUCATION IN TRAINING FUTURE TEACHERS-LOGOPEDISTS

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

<sup>1</sup> m.g.ivleva@yandex.ru, SPIN-код: 1603-1951

<sup>2</sup> kovaleva.logoped@gmail.com, SPIN-код: 8344-5630

<sup>3</sup> irinan-lebedeva@yandex.ru, SPIN-код: 4260-8471

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

<sup>1</sup> m.g.ivleva@yandex.ru, SPIN code: 1603-1951

<sup>2</sup> kovaleva.logoped@gmail.com, SPIN code: 8344-5630

<sup>3</sup> irinan-lebedeva@yandex.ru, SPIN code: 4260-8471

**Аннотация.** В статье обсуждается проблема профессионального становления и роли самовоспитания в формировании профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов. Актуализируется значимость применения образовательной рефлексии как компонента, влияющего на самоотношение, самооценку и способность к саморазвитию. Образовательная рефлексия рассматривается авторами как компонент формирования деятельностной подструктуры профессиональной компетенции и в аспекте профилактики академическо-

**Abstract.** The article discusses the problem of professional development and the role of self-education in the formation of professional competence of future teachers-logopedists. It actualizes the importance of the application of educational reflection as a component influencing self-attitude, self-esteem and ability for self-development. Educational reflection is considered by the authors as a component of the formation of the activity substructure of professional competence and in the aspect of prevention of academic stress. The authors present the structure of a questionnaire,

го стресса. Предложена структура анкеты, включающая потребностно-мотивационный, когнитивный и эмоционально-оценочный блоки, составляющие основу рефлексивных умений. Описаны особенности различных компонентов образовательной рефлексии в процессе освоения учебной дисциплины «Артикуляторные расстройства и нарушения голоса» при подготовке будущих учителей-логопедов. На основе анкетного исследования выявлена достаточно высокая готовность обучающихся к самооценке знаний, но недостаточное развитие у них эмоционально-оценочного аспекта рефлексии. Авторами сделаны выводы о несоответствии между высокой самооценкой ответственности и компетенций у будущих логопедов и реальным уровнем владения ими теоретическими знаниями, что указывает на преобладание формальной рефлексии и необходимость целенаправленного развития у студентов способности к дифференцированной оценке собственных профессиональных дефицитов. Полученные результаты определяют перспективу дальнейшего исследования как поиск и разработку приемов образовательной рефлексии, которые могли бы способствовать единству эмоционально-оценочной и познавательной сторон самовоспитания при подготовке будущих учителей-логопедов, стимулированию стремления обучающихся к саморазвитию в образовательной социокультурной среде, формированию положительного устойчивого самоотношения в процессе обучения. Материалы проведенного исследования могут быть полезны для преподавателей системы высшего образования при реализации рефлексивно-деятельностного подхода

which includes the need-motivational, cognitive, and emotional-evaluative blocks that form the basis of reflexive skills. The article describes the specific features of various components of educational reflection in the process of studying the academic discipline “Articulatory and Voice Disorders” in training future teachers-logopedists. A survey of questionnaire results has revealed a sufficiently high level of readiness of students for self-assessment of knowledge, but insufficient development of the emotional-evaluative aspect of reflection. The authors conclude that there is a discrepancy between the high self-evaluation of responsibility and competence among future logopedists and their actual level of theoretical knowledge, which indicates the prevalence of formal reflection and the need to purposefully develop the ability to make a differentiated assessment of the students’ own professional deficiencies. The results obtained determine the prospects for further research as the search and development of educational reflection techniques that could contribute to the unity of the emotional-evaluative and cognitive aspects of self-education in training future teachers-logopedists, stimulating students’ desire for self-development in the educational socio-cultural environment, and the formation of a positive stable self-attitude in the learning process. The materials of the conducted research can be useful to university teachers in the implementation of a reflexive-activity-based approach and students’ self-education technologies; they can be also used for the modernization of educational programs of training teachers-logopedists.

и технологий самообразования студентов; при модернизации образовательных программ подготовки специалистов — учителей-логопедов.

**Ключевые слова:** специальное образование, логопедическое образование, студенты, подготовка будущих логопедов, учителя-логопеды, образовательная рефлексия, самовоспитание студентов, профессиональные компетенции, самоаналитическая активность.

**Финансирование:** статья подготовлена при выполнении научного исследования в рамках внутреннего конкурса РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 95ВГ).

**Информация об авторах:** Ивлева Мария Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, m.g.ivleva@yandex.ru.

Ковалева Мария Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, kovaleva.logoped@gmail.com.

Лебедева Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, irinanlebedeva@yandex.ru.

**Для цитирования:** Ивлева, М. Г. Образовательная рефлексия как компонент самовоспитания при подготовке будущих учителей-логопедов / М. Г. Ивлева, М. В. Ковалева, И. Н. Лебедева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 1 (81). — С. 218-233.

**Keywords:** special education, logopedic education, students, training of future logopedists, teachers-logopedists, educational reflection, students' self-education, professional competences, self-analysis.

**Funding:** The article was prepared within the framework of the university competition at Herzen State Pedagogical University of Russia (Project No. 95VG).

**Author's information:** Ivleva Mariya Gennad'evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

Kovaleva Mariya Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

Lebedeva Irina Nicolaevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

**For citation:** Ivleva, M. G., Kovaleva, M. V., Lebedeva, I. N. (2026). Educational Reflection as a Component of Self-education in Training Future Teachers-logopedists. *Special Education*, 1(81), pp. 218-233. (In Russ.)

## Введение

В отношении профессиональной подготовки и переподготовки дефектологических кадров, к которым относится и учитель-логопед, в современных исследованиях уточняется понятие «профессиональная компетентность». Профессиональная компетентность педагога-дефектолога рассматривается как сложное системно-динамическое образование, объединяющее мотивационно-ценностную, содержательную и деятельностную подструктуры [1; 10 и др.]. В процессе профессионального становления необходимо целенаправленное формирование каждого из этих компонентов. Обратим внимание, что формирование профессиональной компетенции включает в себя и сознательное, целенаправленное воздействие обучающегося на самого себя, то есть процесс самовоспитания, в котором человек выступает активным субъектом профессионального самосовершенствования [8; 11]. С. М. Ковалев описывает структуру самовоспитания и отмечает единство познавательной (самопознание), эмоционально-оценочной (самоотношение и самооценка) и действенно-волевой, регулятивной ее сторон [8, с. 82]. С. В. Тарасов подчеркивает, что одним из важнейших качеств личности современного педагога должна стать его по-

требность и способность к саморазвитию в образовательной социокультурной среде [17].

Самоотношение в структуре самовоспитания может иметь как положительные, так и негативные характеристики. В исследованиях отмечается, что характер самоотношения определяет вектор и интенсивность процесса саморазвития, побуждает к рефлексии по поводу перспектив профессионального и личностного роста [12; 13; 15; 16; 18]. Положительное устойчивое самоотношение повышает уровень осмысленности жизни, создает предпосылки для творческой самореализации и самосовершенствования, закладывает основу для постановки и достижения профессиональных и жизненных целей. Таким образом, для стимулирования у обучающихся стремления к личностному и профессиональному росту, побуждения их профессионального интереса следует в процессе профессионального обучения формировать у них устойчивое позитивное самоотношение [3; 5]. Формирование самоотношения связано с субъектной активностью студента и проявляется в том числе и через его самоаналитическую активность. Самоаналитическая активность понимается как позитивная самоактуализация личности студента, выражается в наличии у него умений и навыков самооценки и

самопознания. Самоаналитическая активность студента развивается на основе рефлексии, которая подразумевает способность человека обращать внимание на себя, проводить самонаблюдение и размышлять о своем поведении, анализируя и оценивая принятые решения и перспективы [20].

Концептуальные основы рефлексии изучаются в широком контексте как психологическая проблема становления личности [2; 7; 21]; как предиктор профессионального самоопределения [13]; описывается рефлексивно-деятельностный подход в высшем образовании [6; 9; 20]; уточняются компоненты развития рефлексии [15; 16]. *Проблема* нашего исследования представлена поиском путей формирования устойчивого позитивного самоотношения, позитивной самоактуализации через систему воспитательно-образовательной работы с использованием приемов самоаналитической активности и образовательной рефлексии в процессе подготовки будущих учителей-логопедов. Образовательная рефлексия рассматривается нами как компонент формирования деятельности подструктуры профессиональной компетенции и самовоспитания обучающегося и изучается как прием профилактики академического стресса.

## Изложение основного материала статьи

*Цель исследования* — охарактеризовать сформированность структурных компонентов образовательной рефлексии (потребностно-мотивационного, когнитивного и эмоционально-оценочного) у обучающихся по профилю «Логопедия» в ходе освоения профильной дисциплины. Для решения данной цели использовался *метод* анкетирования. Комплект вопросов был составлен на основе обобщения ряда рекомендаций к изучению рефлексии [4; 7; 11; 12] и анализа имеющегося в литературе опыта по изучению рефлексии у студентов вузов [12; 14; 18; 19]. Структурно анкета представлена блоками: потребностно-мотивационным, когнитивным, эмоционально-оценочным. В потребностно-мотивационном блоке исследовалось наличие потребности в рефлексии и мотивации к саморефлексии. В когнитивном блоке исследовалось наличие способности к самооценке знаний. Эмоционально-оценочный блок позволял определить наличие или отсутствие чувств и переживаний по поводу проведения образовательной рефлексии вообще и оценки знаний в частности. Каждый из указанных блоков анкеты представлен в четырех сериях вопросов, содержательно связанных с дисциплиной «Артикуляторные расстройства и наруше-

ния голоса», изучаемой в четвертом семестре. Мы использовали прием отложенной рефлексии, т. е. ответы были даны после проведения промежуточной аттестации по дисциплине. Первая серия вопросов предполагала использование числовой шкалы оценок от 1 до 10 для самооценки по итогам освоения дисциплины, при этом использовались противоположные значения, например, «не удовлетворён» и «полностью удовлетворён»; «безответственное отношение» и «ответственное отношение»; «нерегулярно — регулярно». Для дальнейшей количественной обработки были выделены уровни самооценки: низкий (1 — 4), средний (5 — 7), высокий (8 — 10). Вторая серия вопросов представлена в форме незаконченных предложений. Студентам предлагалось в свободной форме продолжить их. Например, «в ходе изучения курса я узнала...», «знаю и объясню другому, что...»; «на занятиях я смогла...» и т. д. Качественный анализ содержания ответов студентов позволял оценить их способность к обобщению усвоенной информации, оперированию терминологией дисциплины, круг понятий, вошедших в профессиональную речь студента. Третья серия вопросов представлена открытыми вопросами, где нужно было дать развернутый письменный ответ. Таким образом, эта серия

вопросов рассматривалась как интервью. В интервью было использовано десять вопросов. Например, вопрос «*Какие рекомендации Вы бы дали студентам, только приступившим к изучению курса?*» позволял оценить потребность и мотивацию к образовательной рефлексии; «*Появились ли у Вас вопросы, которые Вы планируете изучить в ходе самообразования?*» — отражал когнитивный блок исследования; «*С какими трудностями вы столкнулись при изучении материалов курса?*» — эмоционально-оценочный блок исследования. Четвертая серия вопросов предполагала оценку общепрофессиональных (далее ОПК) и профессиональных компетенций (далее ПК) с использованием шкалы оценки от «освоена на достаточно высоком уровне» до «не освоена» (всего 5 пунктов), которые позволяли студенту количественно выразить степень овладения общепрофессиональными компетенциями и профессиональными компетенциями в ходе освоения дисциплины.

#### *Организация исследования*

Участниками исследования стали 33 обучающихся (возраст 21–23 года). Исследование выполнено в 2025 г. на кафедре логопедии в Российском государственном педагогическом университете имени А. И. Герцена за счет внутреннего гранта РГПУ имени А. И. Гер-

цена (проект № 95ВГ). На *первом этапе* были определены теоретические основы экспериментальной деятельности и отобраны методы исследования. На *втором этапе* было проведено анкетирование студентов. На *третьем этапе* были обработаны полученные результаты и проведен их качественный и количественный анализ. Для сбора и анализа данных использовался гуманистический подход, обеспечивающий добровольное участие респондентов в анкетировании, обращение к их личному опыту, максимальную открытость. Студентам предлагалось оценивать свою учебную деятельность на лекционных, лабораторных занятиях и при выполнении самостоятельной работы.

При оценке ответов на первую серию вопросов было выявлено, что большинство наших студентов оценивают свое отношение к занятиям как *«ответственное»* (73 % — в диапазоне высокого уровня, 27 % — в диапазоне среднего уровня); отмечают достаточные временные затраты на подготовку к занятиям (70 % — в диапазоне высокого уровня; 27 % — в диапазоне среднего уровня), и только в одном случае указано на недостаточное количество потраченного времени. Самооценка активности на занятиях также оказалась достаточно высокой (33 % — высокий уро-

вень, 39 % — средний уровень), однако в этом аспекте в большинстве ответов (27 %) отмечается собственная низкая активность в процессе занятий.

Интересным для качественно-го анализа и последующих педагогических размышлений является материал, полученный при продолжении незаконченных предложений во второй серии вопросов. В целом обучающиеся показали готовность к образовательной рефлексии, отвечали на поставленные вопросы с использованием профессиональной терминологии (49 % ответов отражали специфическую терминологию дисциплины). Но достаточно распространенными были ответы без указания связи образовательной рефлексии с изучаемой дисциплиной (42 % ответов типа *«узнал о нарушениях речи у детей, их профилактике, этиологии, механизмах»*). Единичными были ответы, представленные общими словами, не отражающие специфики содержания дисциплины и оцениваемого модуля (9 % ответов типа *«узнала фундаментальные знания, необходимые для будущей профессии»*). Большинство студентов продемонстрировали уверенность в своих знаниях и готовность к применению полученных знаний в профессиональной деятельности (94 %). Интересно, что в большинстве случаев (67 %), отвечая на во-

прос, что получилось при усвоении дисциплины, студенты указывали «сдать экзамен». Небольшое количество ответов отражало эмоциональное отношение при освоении дисциплины (например, «получилось поверить в себя и свои знания», «получилось справиться с преодолением трудностей»). Также лишь в небольшой части ответов студенты отмечали положительные («приобрела навыки самодисциплины», «приобрела мотивацию учиться, чтобы сдать») и негативные с внутренними ресурсами формирования личности («приобрела страх», «приобрела тревожность»).

Преобладающее число ответов свидетельствует о способности к рефлексии в отношении перспектив профессионального роста. 87 % респондентов осознают сложность изучаемого теоретического и практического материала и необходимость систематической подготовки (например, «поняла, что необходимо в полной мере освоить курс лекций и практических занятий, изучить дополнительную литературу, чтобы грамотно осуществлять коррекцию речевых нарушений», «поняла, что быть логопедом квалифицированным достаточно сложно, т. к. необходимо знать множество нюансов как самих речевых расстройств, так и их

коррекции»). При планировании будущей профессиональной деятельности студенты отметили потребность в углублении и расширении знаний (45 % ответов с формулировками типа «планирую заполнить пробелы в знаниях, закрепить имеющиеся знания, чтобы работа была максимально результативной и методически правильной»), в том числе указывая в своих ответах изучение специальной литературы, участие в семинарах, курсах повышения квалификации. Распространенными были ответы о готовности работать по специальности (42 % ответов «планирую использовать данные курса в логопедической практике», «применять полученные знания в профессиональной деятельности»); акцентировалась важность самообразования (27 % в ответах указали на это, например: «задумалась о продолжении обучения в сфере дефектологического образования», «задумалась о продолжении изучения курса, самостоятельно используя дополнительную литературу»). В значительной части ответов подчеркивалась важность профессии логопеда как социономической (30 % ответов типа «задумалась о том, что для того, чтобы стать логопедом нужно еще больше трудиться», «задумалась о важности теоретических знаний для логопеда, о необходимости совместной работы логопеда с дру-

гими специалистами»). В целом мы оценили способность студентов к обобщению усвоенной информации как высокую. Ответы студентов в определенной мере указывали на актуализацию знаний по содержанию дисциплины.

Анализ ответов первой и второй серии вопросов направляет наши размышления на дальнейший поиск приемов активизации учебной деятельности с учетом разной степени активности обучающихся. Нами сделан промежуточный вывод о необходимости дальнейшей разработки таких приемов образовательной рефлексии, которые могли бы способствовать единству эмоционально-оценочной и познавательной сторон самовоспитания.

В третьей серии вопросов студентам предлагалось оценить степень трудности в ходе освоения отдельных разделов дисциплины: «Дислалия», «Дизартрия», «Ринолалия», «Нарушение голоса». Субъективная самоаналитическая активность обучающихся дает информацию для дальнейших педагогических размышлений и выводов. Анализируя трудности, ответы респондентов фиксировали: значительный объем теоретического материала (97 %), трудности распределения времени на изучение материала (61 %), трудности понимания и использования профессиональной терминологии

(58 %), недостаточно тщательное изучение дисциплин, являющихся «фундаментом» для изучения курса, например дисциплины «Анатомия, физиология, патология органов слуха, речи, зрения» (48 %). Комментируя ответы, студенты отмечали быстрый темп освоения дисциплины, трудности конспектирования материала во время занятий. Студенты рассматривают конспектирование как нужный, но сложный и трудоемкий процесс. Анализируя способы преодоления трудностей, чаще указывали на обсуждение сложных, непонятных тем с одногруппниками (88 %) и просмотр вебинаров и чтение статей, размещенных в свободном доступе в интернете (79 %). Реже отмечали влияние проверочных работ (52 %) и изучение дополнительной литературы (48 % ответов).

Самооценивание студентами степени освоения теоретических знаний по дисциплине «Артикуляторные расстройства и нарушения голоса» из третьей серии вопросов анкеты показало, что только незначительная часть из них (27 %) уверена в собственной полноценной системе знаний в данной области. Уверенные в своих знаниях студенты связывают это с применением знаний на практике и интеграцией с другими курсами, что, на наш взгляд, является важным маркером качества обучения. 33 % обучающихся высказывают сомнения в

отношении тщательности, глубины и полноты изученного материала, утверждая, что усвоили материал частично. То есть данная группа студентов критически оценивает ситуацию и демонстрирует осознание пробелов в знаниях. Большинство (39 %) считает, что материал усвоен не в полной мере / скорее не усвоен. Эти студенты объясняют свой выбор ответа различными внешними факторами (сложность материала, высокий темп обучения, нехватка времени, сложность некратных тем), а также внутренними факторами: трудностями в использовании оптимального механизма запоминания («зубрежка» вместо понимания); личностными и коммуникативными барьерами (отсутствие систематической работы над литературой; страх задать вопрос преподавателю и др.). Таким образом, ответы большинства студентов, участвующих в анкетировании, свидетельствуют о способности к анализу личного учебного опыта, выявлению «сильных» и «слабых» сторон в учебном процессе.

Остановимся подробнее на качественной оценке содержания ответов на вопрос третьей серии: *«Какие рекомендации Вы бы дали студентам, только приступившим к изучению курса?»* Респонденты сформулировали рекомендации: *«учить материалы лекций»* (упоминается в 64 % случаев);

*«своевременно сдавать контрольные срезы»* (27 %); *«ответственно относиться к посещению занятий и подготовке к ним»* (24 %); *«систематизировать изученный материал»* (18 %); *«изучать дополнительную литературу»* (18 %); *«активно работать на занятиях»* (12 %); *«обсуждать материал друг с другом»* (6 %). То есть студенты сформулировали рекомендации, отметив важные параметры для системы эффективного обучения в целом: регулярность, своевременность изучения; необходимость достижения уровня понимания, а не уровня механического заучивания; активная работа на занятиях; структурирование полученной на занятиях информации; ответственность и дисциплина. Таким образом, ответы студентов указывают на способность обучающихся к рефлексии личного опыта в учебной работе.

В четвертой серии анкеты мы предложили обучающимся установить степень освоения общепрофессиональных и профессиональных компетенций по дисциплине и выявили достаточно однородные предпочтения респондентов в выборе вариантов. Подавляющее большинство опрошенных считают, что компетенции освоены ими на достаточно высоком уровне либо *«скорее освоены»*. Значительно менее популярными являлись ответы

*«освоены слабо», «скорее не освоены».* Здесь интересно некоторое разногласие результатов в самооценке освоения теоретических знаний в предыдущей серии вопросов и высокой самооценке компетенций в случае, когда они представлены в стандартных формулировках. Особенно высоко наши студенты оценивают свою способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями, и способность проводить логопедическое обследование.

Качественный анализ результатов анкетирования позволил выявить не только уровень выраженности отдельных компонентов рефлексии, но и содержательные взаимосвязи между ответами респондентов в разных сериях вопросов, что углубляет понимание структуры образовательной рефлексии будущих учителей-логопедов.

Сопоставление данных потребностно-мотивационного (первая серия) и когнитивного (вторая серия) блоков показало, что высокая декларируемая ответственность за подготовку к занятиям (73 % — высокий уровень) коррелирует с уверенностью в готовности применять знания на

практике (94 %). Однако качественный анализ незаконченных предложений выявил противоречие: конкретная профессиональная терминология прозвучала лишь в половине ответов (48 %), что свидетельствует о разрыве между формальной самооценкой прилежания и реальным уровнем освоения знаний. Студенты, оценившие свою активность на занятиях как низкую (27 %), в открытых вопросах чаще других указывали на трудности понимания терминологии (58 % в целом по выборке) и быстрый темп лекций, что подтверждает наличие у этой группы когнитивных барьеров, снижающих мотивацию к рефлексии.

Анализ данных эмоционально-оценочного блока (третья серия) вместе с первыми двумя выявил зависимость характера самооценки от успешности преодоления учебных трудностей. Студенты, признавшие неполное усвоение материала (39 %), при описании способов преодоления трудностей апеллировали преимущественно к внешним ресурсам (обсуждение с одноклассниками — 88 % ответов, интернет — 79 % ответов), тогда как респонденты, уверенные в системности своих знаний (27 %), чаще упоминали интеграцию с другими курсами и дополнительную литературу. Полученные данные указывают на то, что позитивное

устойчивое самоотношение формируется не столько фактом сдачи экзамена (что отметили 67 % опрошенных), сколько опытом самостоятельного выстраивания межпредметных связей.

Особый интерес представляет сопоставление ответов третьей и четвертой серий. Несмотря на то, что в третьей серии большинство студентов (73 %) констатировали частичное или неполное усвоение теории, при переходе к оценке компетенций (четвертая серия) они демонстрировали высокие баллы по шкале «освоена / скорее освоена». Данное расхождение можно интерпретировать двояко: с одной стороны, как проявление положительного самоотношения и веры в свой профессиональный потенциал; с другой стороны, как недостаточно развитую способность к дифференцированной оценке собственных профессиональных дефицитов, что подтверждает вывод авторов о слабости эмоционально-оценочного компонента рефлексии. Рекомендации, данные студентами младшим курсам (акцент на своевременности и систематичности), также носят преимущественно организационный, а не личностно-смысловой характер, что дополнительно подчеркивает необходимость целенаправленного развития рефлексивных умений.

## Выводы

Студент как субъект профессионального самосовершенствования в ходе освоения образовательной программы проходит сложный путь становления образовательной рефлексии как важного навыка в формировании профессиональной деятельности. Развитие различных компонентов рефлексии может выступать объектом целенаправленного формирования в процессе подготовки будущих учителей-логопедов. Авторами условно определены блоки анкеты: потребностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-оценочный. Выявлено, что самоаналитическая активность обучающихся отражает высокую готовность к самооценке знаний, но достаточно низкую образовательную рефлексивность в отношении осмысления процесса обучения с точки зрения эмоционально-оценочной составляющей.

Качественный анализ результатов исследования выявил нелинейные связи между компонентами рефлексии: высокая мотивационная готовность к самооценке не всегда подкрепляется когнитивной и эмоциональной проработкой учебного опыта. Выявленное расхождение между самооценкой знаний и самооценкой компетенций, а также преобладание внешних стимулов в преодолении трудностей, подтверждают необходимость разработки таких

приемов образовательной рефлексии, которые будут направлены на интеграцию познавательного и эмоционально-оценочного опыта студентов.

Перспектива дальнейших исследований в данном направлении заключается в разработке воспитательных мероприятий, направленных на формирование образовательной рефлексии, способствующей формированию профессионально-личностных качеств. Устойчивое позитивное самоотношение как фактор саморазвития может подкрепляться регулярным и систематическим использованием приемов образовательной рефлексии с целью предупреждения академического стресса.

#### Литература

1. Алмазова, А. А. Качество и результативность программ подготовки и переподготовки дефектологических кадров: мнение работодателей / А. А. Алмазова, О. И. Белоусова, Н. В. Микляева, Д. Е. Васильева, М. А. Яковлева // Специальное образование. — 2024. — № 4(76). — С. 156–173. — EDN CUOIDR
2. Аникина, В. Г. Культурно-диалогический подход в психологическом исследовании рефлексии: философско-методологические основания / В. Г. Аникина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2013. — Т. 10. — № 2. — С. 46–74. — EDN QZBPDT.
3. Баринаова, Н. Г. Формирование профессионального интереса у студентов в процессе обучения в вузе / Н. Г. Баринаова, О. И. Воробьева // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 68-1. — С. 23–26. — EDN AZUSOT.
4. Беляков, М. А. К поискам общего основания многообразия подходов к изучению рефлексии в психологии / М. А. Беляков // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. — 2024. — Т. 10. — № 2. — С. 50–63. — EDN XTBDUCU.
5. Гаранина, Ж. Г. Роль самоотношения в личностно-профессиональном саморазвитии студентов высшей школы / Ж. Г. Гаранина, С. И. Баляев, М. С. Ионова // Образование и наука. — 2019. — Т. 21. — № 1. — С. 82–96. — EDN PPLZMV.
6. Гущина, Г. А. Использование рефлексивно-деятельностного подхода при подготовке будущих специалистов в вузе / Г. А. Гущина // Преподаватель XXI век. — 2008. — № 4. — С. 185–190. — EDN LDGSMТ.
7. Жигулин, А. А. Феномен рефлексии как психологическая проблема / А. А. Жигулин, Н. И. Плаксина, Е. Н. Рябышева // Территория науки. — 2015. — № 2. — С. 23–27. — EDN UDWJBJ
8. Ковалев, С. М. Воспитание и самовоспитание / С. М. Ковалев. — Москва : Мысль, 1986. — 287 с.
9. Костыря, С. С. Использование рефлексопрактик в учебном процессе: цели, задачи, формы организации / С. С. Костыря, Н. Г. Жарких // Социально-гуманитарные технологии. — 2018. — № 3(7). — С. 48–52. — EDN VOIMCM.
10. Лаврентьева, М. А. Сущность и структура научно-методического обеспечения профессиональной подготовки дефектологических кадров / М. А. Лаврентьева, О. С. Гришина // Современные наукоемкие технологии. — 2024. — № 5-2. — С. 349–355. — DOI 10.17513/snt.40051. — EDN QGCTIE.
11. Лоевский, Д. О. Инновационные подходы к оценке эффективности воспитательной работы в высших учебных заведениях / Д. О. Лоевский, И. М. Слободчиков // Высшее образование сегодня. — 2025. — № 4. — С. 68–71. — EDN TXWFFNE.
12. Манахова, Н. М. Формирование способности будущего учителя к педагогической рефлексии в процессе изучения педагогики в вузе / Н. М. Манахова // Поволжский педагогический вестник. —

2018. — Т. 6. — № 3(20). — С. 102–109. — EDN YWCUIP.

13. Мезина, Ю. Самоотношение и рефлексия как предикторы профессионального самоопределения психологов / Ю. Мезина, Е. Денисова // Психологические исследования. — 2023. — Т. 16. — № 92. — С. 1–21. — EDN LSVTKV.

14. Молоканова, Е. А. Факторы формирования способности к саморазвитию у студентов вуза / Е. А. Молоканова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2019. — Т. 24. — № 180. — С. 24–30. — EDN DISBEV.

15. Рынгач, Е. В. Психологические условия развития личностно-профессионального потенциала будущих психологов / Е. В. Рынгач // International Journal of Medicine and Psychology. — 2024. — Т. 7. — № 7. — С. 55–62. — EDN RZSUHM.

16. Савинова, Т. В. Психолого-педагогическая модель развития рефлексии будущего педагога в процессе освоения психологических дисциплин / Т. В. Савинова, Ю. В. Варданян, Н. А. Вдовина, Р. Р. Сюбаева // International Journal of Medicine and Psychology. — 2023. — Т. 6. — № 6. — С. 242–248. — EDN DUJDLH.

17. Тарасов, С. В. Личностно-значимая профессиональная среда педагогической деятельности как ориентир трансформации подготовки будущих педагогов / С. В. Тарасов // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) : электр. науч. журн. — 2022. — № 11 (ноябрь). — ART 3167. — EDN QPHMЗС.

18. Ушатикова, И. И. Формирование опыта рефлексивной деятельности у будущих учителей в процессе преподавания педагогических дисциплин в вузе / И. И. Ушатикова // Научный диалог. — 2012. — № 10. — С. 70–78. — EDN PFJXST.

19. Хан, О. Н. Развитие навыков рефлексии при изучении языковых дисциплин в техническом вузе / О. Н. Хан // KANT. — 2021. — № 3 (40). — С. 325–329. — EDN AQDGEN.

20. Цыбенко, М. А. О рефлексии при формировании самостоятельной учебно-поз-

нательной деятельности бакалавров лингвистического уровня профиля подготовки / М. А. Цыбенко // Перевод. Язык. Культура : материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф. — Санкт-Петербург : Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2024. — С. 166–170. — EDN WPGPES.

21. Щедровицкий, Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. — Москва : Наследие ММК, 2005. — 800 с. — ISBN 5-98808-003-0.

## References

1. Almazova, A. A., Belousova, O. I., Miklyaeva, N. V., Vasileva, D. E., Yakovleva, M. A. (2024). Kachestvo i rezultativnost' programm podgotovki i perepodgotovki defektologicheskikh kadrov: mnenie rabotodatelei = Quality and Effectiveness of Training and Retraining Programs for Special Education Personnel: Employers' Views. *Special education*, 4(76), 156–173. EDN CUOIDR.

2. Anikina, V. G. (2013). Kulturno-dialogicheskii podhod v psikhologicheskom issledovanii refleksii: filosofsko-metodologicheskiye osnovaniya = A Cultural-Dialogical Approach to the Psychological Study of Reflection: Philosophical and Methodological Foundations. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 10(2), 46–74. EDN QZBPDT.

3. Barinova, N. G., Vorobieva, O. I. (2020). Formirovanie professional'nogo interesa u studentov v prozesse obucheniya v vuze = Formation of students' professional interest during their university studies. *Problems of modern teacher education*, 68(1), 23–26. EDN AZUSOT.

4. Belyakov, M. A. (2024). K poiskam obshogo osnovaniya mnogoobraziya podhodov k izucheniyu refleksii v psikhologii = Searching for a common foundation for diverse approaches to the study of reflection in psychology. *Scientific result. Social and humanitarian research*, 10(2), 50–63. EDN XTBDCU.

5. Garanina, Zh. G., Balyayev, S. I., Ionova, M. S. (2019). Rol' samootnosheniya v lichnostno-professional'nom samorazvitiit studentov vysshoi shkoly = The Role of Self-Attitude in Personal and Professional Self-

- Development of Higher Education Students. *Education and science*, 21(1), 82–96. EDN PPLZMV.
6. Gushchina, G. A. (2008). Ispol'zovanie refleksivno-deyatelnostnogo podhoda pri podgotovke budushchikh spetsialistov v vuze = Using a reflective-activity approach in training future specialists at a university. *Teacher of the XXI century*, 4, 185–190. EDN LDGSMТ.
7. Zhigulin, A. A., Plaksina, N. I., Ryabyseva, E. N. (2015). Fenomen refleksii kak psikhologicheskaya problema = The phenomenon of reflection as a psychological problem. *The territory of science*, 2, 23–27. EDN UDWBJ.
8. Kovalev, S. M. (1986). Vospitanie i samovospitanie = Upbringing and self-education. Moscow: Mysl', 287 p.
9. Kostyrya, S. S., Zharkikh, N. G. (2018). Ispol'zovaniye refleksopraktik v uchebnom prostranstve: tseli, zadachi, formy organizatsii = Using reflexology in the educational process: goals, objectives, and forms of organization. *Social and humanitarian technologies*, 3(7), 48–52. EDN VOIMCM.
10. Lavrent'yeva, M. A., Grishina, O. S. (2024). Sushchnost' i struktura nauchno-metodicheskogo obespecheniya professional'noy podgotovki defektologicheskikh kadrov = The essence and structure of scientific and methodological support for the professional training of defectology specialists. *Modern high-tech technologies*, 5(2), 349–355. DOI 10.17513/snt.40051. EDN QGCTIE.
11. Loevskiy, D. O., Slobodchikov, I. M. (2025). Innovatsionnye podhody k otsenke effektivnosti vospitatel'noy raboty v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh = Innovative approaches to assessing the effectiveness of educational work in higher educational institutions. *Higher education today*, 4, 68–71. EDN TXWFNE.
12. Manakhova, N. M. (2018). Formirovanie sposobnosti budushchego uchitelya k pedagogicheskoy refleksii v prozesse izucheniya pedagogiki v vuze = Developing the future teacher's ability to engage in pedagogical reflection during their university studies. *Volga Pedagogical Bulletin*, 6(3[20]), 102–109. EDN YWCUIP.
13. Mezina, Yu., Denisova, E. (2023). Samo-otnoshenie i refleksiya kak prediktory professional'nogo samoopredeleniya psikhologov = Self-attitude and Reflection as Predictors of Psychologists' Professional Self-Determination. *Psychological research*, 16(92), 1–21. EDN LSVTKV.
14. Molokanova, E. A. (2019). Faktory formirovaniya sposobnosti k samorazvitiyu u studentov vuza = Factors in the Formation of Self-Development Capacity among University Students. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 24(180), 24–30. EDN DISBEV.
15. Ryngach, E. V. (2024). Psikhologicheskiye usloviya razvitiya lichnostno-professional'nogo potentsiala budushchikh psikhologov = Psychological Conditions for Developing the Personal and Professional Potential of Future Psychologists. *International Journal of Medicine and Psychology*, 7(7), 55–62. EDN RZSUHM.
16. Savinova, T. V., Vardanyan, Yu. V., Vdovina, N. A., Syubaeva, R. R. (2023). Psikhologo-pedagogicheskaya model' razvitiya refleksii budushchego pedagoga v projekte osvoeniya psikhologicheskikh disciplin = A psychological and pedagogical model for developing the reflection of a future teacher in the process of mastering psychological disciplines. *International Journal of Medicine and Psychology*, 6(6), 242–248. EDN DUJDLH.
17. Tarasov, S. V. (2022). Lichnostno-znachimaya professional'naya sreda pedagogicheskoy deyatelnosti kak orientir transformatsii podgotovki budushchikh pedagogov = Personal and professional environment of pedagogical activity as a reference point for transforming the training of future teachers. *The Emissia. Offline Letters*, 11, ART 3167. EDN QPHMZC.
18. Ushatikova, I. I. (2012). Formirovanie opyta refleksivnoy deyatelnosti u budushchikh uchiteley v prozesse prepodavaniya pedagogicheskikh disciplin v vuze = Developing the experience of reflective activity among future teachers in the process of teaching pedagogical disciplines at a university. *Scientific dialogue*, 10, 70–78. EDN PFJXST.

19. Khan, O. N. (2021). Razvitie navykov refleksii pri izuchenii yazykovykh disciplin v tekhnicheskome vuze = Developing reflection skills in language studies at a technical university. *KANT*, 3(40), 325–329. EDN AQDGEH.

20. Tsybenko, M. A. (2024). O refleksii pri formirovani samostoyatel'noy uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti bakalavrov lingvisticheskogo profilya podgotovki = On reflection in the formation of independent

educational and cognitive activities of bachelors of the linguistic level of training. *Translation. Language. Culture. Materials of the XIV International Scientific and Practical Conference*, 166–170. St. Petersburg: Pushkin Leningrad State University. EDN WPGPES.

21. Shchedrovitskiy, G. P. (2005). Myshlenie. Ponimanie. Refleksiya = Thinking. Understanding. Reflection. Moscow: Naslediye MMK, 800 p. ISBN 5-98808-003-0.