ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто проблему формування і розвитку у студентів компетенцій та практичних навичок рефлексії в освітньому процесі у вищій школі з огляду на їхню майбутню професійну діяльність як учителів іноземної мови. Визначено роль та місце саморефлексії серед освітніх цілей і стратегій навчання, встановлено її вплив на сприйняття студентами власних цінностей, переконань та поведінки, а також на розвиток позитивного ставлення до власних досягнень, формування їхніх особистісних, соціальних та методологічних компетенцій. Виявлено зв'язок рефлексивних підходів із принципами автономного, самоорганізованого навчання, їхню орієнтацію на студента як організатора власного навчального процесу і контролю досягнення цілей та висновків щодо майбутнього навчання. Встановлено роль викладача у формуванні вмінь саморефлексії у студентів під час аудиторних занять у процесі викладання іноземної мови в педагогічному виші. Окреслено коло умов, які сприяють здійсненню студентами самооцінки, та наведено принципи функціонування ефективного зворотного зв'язку. Підкреслено значення підготовчого етапу з метою сенсibilізації студентів до самооцінки, запропоновані деякі конкретні активності під час аудиторних занять, які поступово формують у них досвід саморефлексії. Виділено низку практичних інструментів та засобів формування рефлексивних умінь майбутніх учителів у контексті навчання іноземної мови, наголошено на необхідності їхньої адаптації до конкретних цілей, навчальних звичок і потреб відповідної навчальної групи та кожного окремого студента. Наведено принципи для самостійного розроблення викладачем власних інструментів для успішної самооцінки. Встановлено, що регулярна рефлексія німецькою мовою під час практичних занять є ефективним способом сприяння процесу навчання мови, розвитку продуктивних мовленнєвих компетенцій і навичок майбутніх учителів.

Ключові слова: стратегії навчання, автономне навчання, інструменти самооцінки, зворотний зв'язок, іншомовні комунікативні компетенції.

Постановка проблеми. Проблема розвитку у студентів компетенцій та практичних навичок рефлексії в освітньому процесі у вищій школі з огляду на їхню майбутню професійну діяльність як учителів убачається важливою тому, що рефлексія стосується не лише компетенцій у галузі навчання, вона також включає усвідомлення загальних компетенцій (особисті, соціальні, методологічні). Хоча ці компетенції важко виміряти, вони є невід'ємною частиною всіх навчальних планів та навчальних процесів і настільки ж важливі для вищої освіти й освіти протягом усього життя, як і інші ключові навички.

Мета статті. Щоб зробити ці особисті, соціальні та методологічні компетенції більш зрозумілими для студентів, необхідно ознайомити їх із різними формами оцінювання, зокрема із самооцінкою. За допомогою саморефлексії на основі критеріїв та порівняння з навчанням інших студенти можуть дізнатися нове про себе, практикувати нові методи навчання й участі у власному навчальному процесі, а також відповідну інтеграцію та спілкування в освітньому середовищі. Завдяки цьому студенти мають змогу краще зрозуміти власний процес нав-

чання. Вони розвивають критичне усвідомлення власної навчальної поведінки та навчальних процесів шляхом самооцінки (або взаємооцінки та метапізнання). Студенти практикують різні форми рефлексії й усвідомлюють, як ці види діяльності впливають на їхнє ставлення до цінностей, переконань та поведінки. Вони також розвивають позитивне ставлення до власного навчального прогресу, вчать ся цінувати власні досягнення. Крім того, пропагуються такі характеристики, як відкритість, довіра, емпатія, толерантність, а також зацікавленість та готовність сприймати. Процес навчання набуває нової якості завдяки рефлексії, через що вона заслужено є однією з освітніх цілей. У статті визначаються роль та місце рефлексії, а також розглядаються інструменти та засоби формування рефлексивних умінь майбутніх учителів у процесі вивчення німецької мови в педагогічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що у фаховій літературі в освітньо орієнтованому розумінні разом із терміном «рефлексія» уживаються кілька інших термінів, як-от «самооцінка», «самоконтроль», «внутрішня оцінка», «самооці-

нювання» [1; 4; 8; 12], «зворотний зв'язок» [5; 7; 9]. Тоді як Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти віддають перевагу терміну «самооцінка», шкали DIALANG вибирають термін «самооцінювання» [6, с. 2]. Однак здебільшого терміни суворо не відрізняються один від одного. Термін «зворотний зв'язок» підкреслює, що самооцінка важлива не тільки для учнів, але й має значну цінність для вчителів, оскільки вона надає їм важливу інформацію про ефективність їхніх методів навчання. М. Вількенинг узагальнює цей підхід так: «Раніше учні мали слухати вчителів. Сьогодні вчителі повинні слухати учнів» [13, с. 16]. Самооцінка також пов'язана з терміном «саморефлексія». М. Фінк [3] уживає терміни «саморефлексія», «саморефлексивне навчання» або «рефлексивне навчання». «Саморефлексивне навчання починається з роздумів про власне навчання і повертається назад, обертається або вивчає вивчене, воно стосується активної взаємодії учня зі своїми власними навчальними процесами, об'єктами чи результатами» [3, с. 12]. Як видно із цього визначення, саморефлексивне навчання впливає на ті самі процеси, що і самооцінка. Оскільки М. Фінк також визначає саморефлексію як «самооцінку в рамках оцінки діяльності» [3, с. 39], «саморефлексивне навчання» уживається як синонімічний термін для самооцінки в контексті даної статті.

Рефлексія тісно пов'язана з розвитком особистості або з розвитком впевненості в собі. Коли йдеться про зростання впевненості в собі, самооцінка відіграє важливу роль, оскільки розвиток упевненості в собі насамперед впливає на незалежну та цілеспрямовану діяльність. Важливість впевненості в собі для навчання базується на тому, що успішного навчання можна досягти лише зі студентами або ж з учнями, які мають адекватну впевненість у собі, яка є результатом їхніх знань про себе та їхнього досвіду саморефлексії. Результатом цього процесу є індивідуалізація процесу навчання студентів. Л. Шмельтер зазначає, що дидактичну індивідуалізацію насправді можна ототожнювати з такими поняттями, як автономне, самоорганізоване, саморефлексивне навчання тощо [10]. Дискусія про проблему рефлексії часто відбувається в контексті автономії учня. Найважливішими у спеціалізованій літературі називаються принципи автономного навчання [1, с. 21]. Автономія – це «здатність контролювати власне навчання, що сприяє досягненню навчальних цілей. Стосовно самооцінки це означало б, що учні навчаються самостійно організовувати свій навчальний шлях, а потім оцінюють, чи досягли вони поставлених цілей» [1, с. 21].

П. Біммель і У. Рампійон розуміють автономне навчання як навчальний процес, у якому «учні самі ухвалюють центральні рішення щодо свого навчання. Отже, учні самі ініціюють своє нав-

чання, контролюють, організовують його й оцінюють» [1, с. 33]. Це, крім іншого, вимагає від самих студентів самодисципліни та сили волі, яких у них часто немає. Автономне навчання впливає з антропологічних переконань, що люди здатні вчитися самі й оцінювати власні дії, а не просто приймати те, що їм пропонується. Дуже важливим убачається сприяння цій здатності до самоосвіти студентів на практичних заняттях, тому що саме у вивченні іноземної мови результат залежить від того, наскільки студент займається мовою в позааудиторний час, наскільки ефективно він вміє організувати своє навчання, оцінити власні досягнення та визначити наявні дефіцити знань та компетенцій.

На допомогу прийде рефлексія, або ж самооцінка – одна зі стратегій навчання, яка може зробити навчання набагато простішим і ефективнішим. З погляду когнітивних теорій навчання, термін «стратегія навчання» означає план учня/студента щодо того, як має бути досягнута навчальна мета [1, с. 51]. Щодо вивчення та викладання іноземних мов, стратегії навчання класифікуються різними авторами з різних поглядів. Багато авторів відносять їх до метакогнітивних, або, більш конкретно, непрямих стратегій.

Метакогнітивні стратегії змушують студентів усвідомлювати процес навчання, тобто викладачі намагаються заохотити студентів свідомо думати про процес навчання, координувати та планувати навчання, нарешті, що не менш важливо, оцінювати власний процес навчання. Непрямі стратегії підтримують процес навчання, допомагають краще його організувати й аналізувати, створювати тим самим кращі умови для власного навчання. Ці стратегії орієнтовані на студента як організатора власного навчального процесу. Це заохочує студентів ухвалювати рішення щодо умов під час навчання (інструменти, робоче середовище тощо), а також щодо цілей навчання. Залучення студента до процесу ухвалення рішень також підвищує його мотивацію до навчання. На жаль, цими стратегіями все ще нехтують, хоча вони важливі для ефективного вивчення іноземних мов.

Непрямі стратегії включають моніторинг і оцінку власного навчання, за П. Біммелем і У. Рампійон [1]. Однак вони вживають не термін «метакогнітивні стратегії», а поняття «стратегії регулювання власного навчання», «стратегії менеджера». Менеджер формулює бажані цілі, підбирає відповідні стратегії, контролює реалізацію стратегій, перевіряє, чи цілі досягнуті [1, с. 55].

Отже, стратегії навчання ведуть студентів до зосередження на власному навчанні, його налаштування та планування, контролю досягнення цілей і висновків щодо подальшого навчання. Отже, студентів варто скеровувати до автоном-

ного навчання, що означає, що студенти несуть відповідальність за свій навчальний процес. Однак вони не навчаються цього самі, їм має бути запропоновано досить можливостей, щоб навчитися самооцінці. Тому викладач повинен надати їм можливість самостійно судити про те, що вони вже знають і можуть робити, щоб вони могли розвивати і контролювати власний процес навчання.

Результати наукових досліджень демонструють, що навіть якщо більшість студентів не мали досвіду самооцінки, вони змогли об'єктивно оцінити себе. Це означає, що їхня оцінка добре узгоджується із зовнішнім оцінюванням [11, с. 16], що, зважаючи на правильність самооцінки, можна широко практикувати її. Можлива різниця між поглядами викладача та студента не є підставою для недовіри самооцінці та відмови від неї, оскільки думки двох викладачів щодо оцінки того самого студента також можуть бути різними. Взаємна довіра тут відіграє дуже важливу роль, оскільки студенти також повинні довіряти викладачу. Участь викладача особливо необхідна студентам, які не мають досвіду рефлексії і самооцінки [9, с. 230], тому зовнішнє оцінювання з боку викладача, особливо на початку, є важливою та необхідною відправною точкою для подальшої ефективної самооцінки.

«Одним із центральних завдань викладача є розвиток у студентів самокомпетентності» [13, с. 32]. Це сприяє інтелектуальному, а також особистісному розвитку не лише студентів, але й самих викладачів. Конкретною метою процесу саморефлексії є навчання студентів навичок самооцінки, щоб вони стали «свідомими, компетентними та критичними учнями, які розпізнають та ініціюють (запускають) навчальні процеси, бачать слабкі місця (зокрема, викладання навчального матеріалу й уроків) і відчувають, що їх сприймають серйозно» [13, с. 33]. Й. Роше [9, с. 230] особливо наголошує на тому, щоб змусити студентів взяти на себе відповідальність за свій навчальний процес як на найважливішій меті саморефлексивного навчання.

Отже, метою саморефлексивного навчання має бути навчити студентів компетентності самооцінки; метою самооцінки є виховання студентів як автономних, незалежних і автентичних особистостей, що належить до результатів навчання іноземної мови в педагогічному виші.

Коли говоримо про самооцінку під час вивчення іноземної мови, важливо вказати, які конкретні галузі можна оцінювати відповідно до Європейського мовного портфолію. У портфолію описані три сфери, а саме:

1. Оцінка навчального процесу.

По-перше, студенти повинні мати можливість розмірковувати над власним процесом навчання. Тобто вони повинні мати можливість визначити,

чи досягають вони навчальних цілей, з якими проблемами вони стикаються на цьому шляху. Ця рефлексія має відбуватися на заняттях іноземною мовою, що також сприяє розвитку іншомовних мовленнєвих і комунікативних навичок.

2. Оцінка комунікативного використання мови.

Друга сфера охоплює комунікативний рівень використання мови. Цей тип вважається найпростішим, оскільки він працює з дескрипторами Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти. За необхідності комунікативний рівень також можна легко продемонструвати або перевірити, вимагати від студентів використання зазначених навичок.

3. Оцінка мовних навичок.

Третє явище стосується володіння іноземною мовою. Ідеться про оцінку опанування студентами іншомовної лексики, мовних структур та звукової системи іноземної мови. Цей моніторинг власного словникового запасу та знань значно сприяє вдосконаленню рівня володіння мовою.

У дослідженнях, про які вже згадувалося вище [8; 9], описуються умови та передумови, які повинні привести до сприятливого здійснення самооцінки, а з іншого боку, також було виявлено несприятливі умови, які можуть негативно вплинути на самооцінку студентів. Зворотний зв'язок студентів передусім має «бути бажаним, <...> обов'язковий зворотний зв'язок є руйнівним» [13, с. 38]. На думку Г. Шнайдера [11, с. 17], для створення якомога ефективної самооцінки треба створити такі умови:

- самооцінка повинна базуватися на конкретних ситуаціях та завданнях, з якими студенти вже знайомі та з якими вони вже мали досвід;
- опис компетенції повинен бути сформульований простою, зрозумілою мовою;
- студенти мають бути ознайомлені із критеріями оцінювання; у найкращому разі вони складають критерії самі. У будь-якому разі вони повинні бути зрозумілими та прозорими для них [4, с. 2].

Треба уникати пов'язування самооцінки із зовнішнім оцінюванням. Особливо на початку не варто пропонувати студентам оцінювати себе, наприклад під час тестування [11, с. 17].

А. Хеймс [5, с. 11] вказує на такі принципи функціонування зворотного зв'язку студентів (тобто самооцінювання):

- надійний інтерес до вдосконалення навчальних процесів;
- готовність змінювати процедури;
- спільне оцінювання результатів зворотного зв'язку;
- чіткі правила застосування зворотного зв'язку;
- виключення самооцінювання із зовнішньої оцінки результатів.

Учасники освітнього процесу мають широкий спектр інструментів, доступних для самооцінки;

від них залежить адаптація їх до конкретних «цілей, навчальних звичок та потреб відповідної навчальної групи» [11, с. 19]. Викладачі мають пропонувати студентам різноманітні типи інструментів, завжди звертати увагу на характеристики окремих видів завдань. Студенти не обов'язково мають фактично використовувати всі форми самооцінки, але вони повинні бути про них поінформовані. Ідеальною вбачається комбінація декількох вибраних та перевірених інструментів. Для досягнення автономного навчання у будь-якому разі необхідно під час аудиторних занять навчати студентів використовувати інструменти саморефлексії. Практичні знання про самооцінку також сприяють кращому розумінню зовнішнього оцінювання [11, с. 19–22].

Перш ніж обговорювати зі студентами інструменти саморефлексії рекомендується провести з ними низку підготовчих вправ, метою яких є поступова їх сенсифікація до самооцінки. Під час введення елементів самооцінки потрібно підбирати вправи відповідно до того, мала група досвід самооцінки чи ні. Однією з найкращих підготовчих дій є взаємоопитування студентами один одного та взаємооцінювання, під час яких вони ознайомлюються з оцінюванням, набувають досвіду, працюють з іншими студентами для визначення критеріїв оцінки й обговорення результатів.

Важко переоцінити інструмент взаємоопитування та взаємооцінювання в контексті професійної підготовки майбутніх учителів. М. Вількенінг також зазначає, що взаємоопитування та взаємооцінювання, що відповідають рівню навчальної групи, відіграють центральну роль на першому етапі формування рефлексивних навичок [13, с. 10]. Для цього рекомендується починати з оцінювання відео-, аудіозаписів чи текстів разом зі студентами. Письмові роботи мають бути анонімізованими. На наступному етапі студенти вже можуть оцінювати один одного, вони також повинні обґрунтувати свою оцінку інших. Також рекомендується, щоб студенти оцінювали навчальні процеси та кінцеві продукти, оскільки в такому разі вони будуть більше залучені у процес навчання. Оцінка може відбуватися, наприклад, після короткої презентації, спільно розробленого плаката або результату більш масштабної роботи над проектом. Якщо майбутні вчителі самі розробляють критерії оцінювання у вигляді простих контрольних списків або таблиць, це розвиває в них навички контролю та самоконтролю [11, с. 18–19].

Як наступний ефективний інструмент, який поступово приводить студентів до саморефлексії, рекомендується впроваджувати протоколи само-спостереження разом із точно описаними точками спостереження. Під час використання таких протоколів самоспостереження зі шкалами оцінки май-

бутні вчителі вчать концентруватися на своїх результатах та своїх діях для досягнення освітніх цілей. За нашим досвідом, найбільш продуктивним виявилось проведення таких спостережень у парній роботі або роботі в малих групах, коли студенти мають змогу підтримувати один одного, особливо на першому етапі введення інструментів самооцінки.

У спеціалізованій літературі найчастіше описані різні інструменти самоконтролю і самооцінки. Їх можна розділити на закриті (відповіді «так» чи «ні») та відкриті (студенти повинні самі формулювати відповіді). Майбутні вчителі можуть упродовж навчання поступово ознайомлюватись з кожним із них на практичних заняттях із німецької мови, щоб впроваджувати їх як у своїй навчальній, так згодом і у професійній діяльності.

Г. Шнайдер [11, с. 19–22] наводить широкий перелік інструментів та засобів самоконтролю і самооцінки, як-от:

- ключі до завдань – у друкованій формі або у вигляді комп'ютерної програми, які дають можливість безпосереднього самоконтролю і надають учням інформацію про те, чи досягли вони цілей та результатів навчання;
- мовні портфоліо;
- контрольні списки для перевірки під час письма;
- ведення особистої статистики помилок;
- робота із флеш-картами, які не обов'язково мають обмежуватися словниковим запасом, але можуть, наприклад, мати на меті вивчення навчальних стратегій;
- відео- й аудіозаписи власних відповідей;
- порівняння попередніх письмових чи усних творів із новими роботами;
- навчальний щоденник або навчальний журнал [13, с. 27].

Навчальний щоденник вважається класичним інструментом самооцінки, який дозволяє студентам контролювати, спостерігати за власним навчальним процесом, отже, більше його усвідомлювати [12]. Це інструмент зворотного зв'язку, за допомогою якого під час вивчення мови студенти можуть записати, як вони опановують іноземну мову, які стратегії для них добре спрацювали, інший досвід вивчення і використання іноземної мови. Потім вони можуть перенести свій досвід на вивчення другої мови, у нашому випадку німецької.

Анкети та контрольні списки також є найпоширенішими інструментами самооцінки, оскільки їх можна пристосовувати для різних цілей, використовувати відповідні формулювання. Їх також можна доповнити градуєваними шкалами [11, с. 20]. У цьому контексті М. Вількенінг говорить про готові або власноруч виготовлені опитування [13, с. 23]. Однак готові анкети також

можуть/мають бути адаптовані до потреб конкретної навчальної групи [13, с. 26].

М. Вилькенинг [13, с. 27–28] надає й інші типи опитувань на додаток до згаданих вище інструментів, як-от спонтанні індивідуальні реакції, наприклад, за допомогою:

- великого пальця (великі пальці вгору, великі пальці вниз);
- карти погоди (хороші показники = сонячна погода, погані показники, наприклад, дощова погода);
- світлофора – зворотний зв'язок через демонстрацію кольорових карток;
- стоп-кадру – студенти висловлюють свою думку, наприклад, стоячи в одному із чотирьох кутів класу;
- лінії настрою – в аудиторії (уявна) шкала із чітким початком і кінцем позначена, наприклад, скотчем, залежно від того, як студенти погоджуються чи не погоджуються, рухаються вздовж клейкої стрічки або ближче до кінця («Я абсолютно не згоден») або на початку («Я цілком згоден»);

– письмового або усного спонтанного відгуку безпосередньо після презентації або виступу.

Щоб зробити вибір правильного інструменту для конкретної навчальної групи, навчальної ситуації та конкретних навчальних цілей, викладач повинен усвідомлювати відмінності між відповідними інструментами. Г. Шнайдер [11, с. 19] сформулював такі відмінності у формі запитань:

- Самоконтроль безпосередньо під час вирішення завдань чи лише після? (синхронно чи асинхронно);
- Наскільки великий проміжок часу застосовуються інструменти? (навчальний рік, тема в підручнику, щотижнева робота, практичне заняття, лише одна фаза заняття тощо);
- Спрямовано лише на «мовні навички» або також розглядаються інші аспекти? Чи включені стратегії навчання?
- Чи можна використовувати інструмент загальною, чи він специфічний для оцінки лише однієї з навичок, конкретного типу завдання чи мовного рівня?

– Чи треба студентам давати зворотний зв'язок про те, де вони перебувають, що вони можуть робити, із чим у них виникають труднощі, а також пропозиції щодо подальшого прогресу?

Коли викладач відповість на перелічені вище питання, то може або обрати готовий інструмент, або самостійно розробити завдання, спираючись на 5-стадійний підхід до розроблення завдань для успішного проведення самооцінки, запропонований К. Гік [4, с. 2]:

1-й крок: визначення рівня групи студентів, вибір навички, яку потрібно перевірити, визначення цілей навчання, які потрібно перевірити.

2-й крок: побудова автентичної основи для завдання із самооцінки з урахуванням віку та навчального досвіду групи.

3-й крок: формулювання завдання відповідно до навчальної мети, віку та навчального досвіду групи.

4-й крок: конкретизація завдання за допомогою змісту або тематичних специфікацій, ілюстрацій; вибір автентичних текстів (з перевірки вмінь читання та/або аудіювання).

5-й крок: аналіз способу вирішення завдання, можливо, переформулювання завдання.

Викладачу важливо брати до уваги ці кроки у плануванні завдання для саморефлексії. Викладачі також не повинні нехтувати властивостями анкетних опитувань і завжди мають чітко розуміти, чи підходить відповідний інструмент для респондентів і об'єкта дослідження, чи має він критерії якості (об'єктивність, обґрунтованість та надійність). Особливо в разі самостійно сформульованих питань необхідно звертати більше уваги на об'єктивність і узагальнення [13, с. 10].

Ще один важливий аспект, який варто взяти до уваги в разі проведення саморефлексії у процесі вивчення іноземної мови, стосується мови, якою повинні виконуватися завдання саморефлексії. На наш погляд, для досягнення динамічного характеру самооцінки та для розвитку іншомовних мовленнєвих компетенцій завдання саморефлексії повинні бути сформульовані у зрозумілій формі іноземною / цільовою мовою. А. Хеймс [5, с. 13] рекомендує провести обговорення результатів зі студентами рідною мовою, але в підсумку узагальнити результати іноземною мовою. Такий підхід здається обґрунтованим лише на початковому етапі вивчення іноземної мови і знайомства з різними засобами рефлексії. Надалі ж студенти мають користуватися для цього мовою, що вивчається, що тільки сприятиме розвитку іншомовних мовленнєвих компетенцій.

Висновки і пропозиції. У підсумку можемо констатувати, що практика викладання німецької мови як другої іноземної показує, що самооцінка не застосовується повною мірою на практичних заняттях з іноземної мови у вищій школі, проте не можна сказати, що студенти не зацікавлені в розвитку навичок самооцінки. Викладачі мають більше уваги приділяти самооцінці в навчальному процесі. Студенти набувають досвіду саморефлексії, позитивно ставляться до самооцінки у процесі навчання, вони вважають самооцінку корисною. Самооцінка є важливою частиною навчального процесу, яка робить процес оцінювання більш прозорим та суттєво сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання, завдяки чому студенти стають активними учасниками навчального процесу. У контексті практичних занять із німецької мови як другої іноземної

самооцінка набуває нового виміру, оскільки студенти не є новачками у вивченні іноземної мови і вже мають досвід вивчення першої іноземної мови (здебільшого англійської), отже, перебувають в ідеальній вихідній позиції, щоб стати автономними студентами, до чого саморефлексія вносить значний внесок. Є багато інструментів / засобів, за допомогою яких викладачі можуть розвивати та просувати у студентів компетентність саморефлексії, і це суттєво сприяє їхньому позитивному ставленню до власних досягнень, формуванню їхніх особистісних, соціальних та методологічних компетенцій.

Список використаної літератури:

1. Bimmel P., Rampillon U. Lernautonomie und Lernstrategien. München ; Berlin : Langenscheidt, 2000. 208 S.
2. Doff S. Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Tübingen : Narr, 2012. 325 S.
3. Fink M. ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2010. 316 S.
4. Gick C. Wie entwickelt man kommunikative Aufgaben zur (Selbst-) Beurteilung? *Babylonia* 2000. № 1/35. S. 107–118.
5. Heimes A. Schüler-Feedback in der Fremdsprache. *Praxis Fremdsprachenunterricht*. 7/5/2010. S. 11–14.
6. Kleppin K. Selbstreflexion und Selbstevaluation: ein vernachlässigtes Potenzial bei Aufgaben. *Aufgabenorientierung als Aufgabe* / K.-R. Bausch u.a. (Hrsg.). Tübingen : Narr, 2005. S. 102–108.
7. Mayr J. Evaluieren. *Seminardidaktik* / F. Buchberger u.a. Innsbruck : Studienverlag, 1997. S. 224–256.
8. Riemer C., Settinieri J. Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK* / H. Krumm et al. Berlin ; New York : de Gruyter, 2010. Vol 1. S. 764–781.
9. Roche J. Fremdevaluation und Selbstevaluation. *Handbuch Fremdsprachendidaktik* / W. Hallet, F. Königs (Hrsg.) Berlin : Klett, Kallmeyer, 2010. S. 228–232.
10. Schmelter L. Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen : Narr, 6, 2004. 42 S.
11. Schneider G. Selbstevaluation lernen lassen. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschsprachenunterrichts Sondernummer* / P. Bimmel, H.-J. Krumm, G. Neuner (Hg.). Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1996. S. 16–23.
12. Weskamp R. Sprache und Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Narr Verlag, 2001. 45/54. S. 165–172.
13. Wilkening Monika. Selbst- und Partnerevaluation unter Schülern. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2013. 128 S.

Lebiedieva O. Means of forming future teachers' reflective skills in practical German classes

The article considers the question of formation and development of students' competencies and practical skills of reflection in higher education process in the context of their future profession as foreign language teachers. The role and place of self-reflection as one of educational goals and learning strategies is determined. The article concerns its influence on students' perception of their own values, beliefs and behavior, as well as on the development of a positive attitude to their own achievements, the formation of their personal, social and methodological competencies. It is determined the connection of reflective approaches with the principles of autonomous, self-organized learning and their focus on the students as an organizers of their own educational process and control over the reaching the goals and making conclusions for future learning. The role of the teacher in the formation of students' self-reflection skills is established, that is important during classes in the process of teaching a foreign language in a pedagogical university. The article outlines the range of conditions that contribute to students' self-esteem and the principles of functioning of effective feedback. The importance of the preparatory phase in order to sensitize students to reflection is emphasized and some specific activities during classroom activities are proposed, which gradually form the experience of self-reflection by the students. A number of practical tools and means of forming future teachers' reflective skills in the context of foreign language teaching is highlighted as well as the emphasis to the need of adaptation them to specific goals, learning practice and needs of the relevant study group and each individual student. The principles are given to the teacher for individual development of own tools for successful reflection. It is proved that regular reflection in German during practical classes is an effective way to promote the process of language learning and the development of productive speech competencies and skills of future teachers.

Key words: learning strategies, autonomous learning, reflection tools, feedback, foreign language communicative competencies.