

# ПОСТРОЕНИЕ СТУДЕНТАМИ РЕФЛЕКСИВНОГО ДЕЙСТВИЯ В ОТКРЫТЫХ, ВАРИАТИВНЫХ И ИЗБЫТОЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

*Ю.Г. Юдина, С.И. Дрейцер*

В статье представлено содержание гипотезы, материалы и методы экспериментального решения проблемы построения студентами рефлексивного действия в образовательном пространстве, которое наполнено ситуациями выбора, вариантами путей его реализации, параллельно протекающими процессами разных видов деятельности, меняющимися формами и методами работы. Именно такое образовательное пространство может отчасти моделировать ситуацию действия студента в современном интернет-пространстве, в пространстве цифровой экономики, в пространстве быстро меняющихся технологий.

В ходе проведенного исследования: теоретически обосновано понимание рефлексии как способности к организации кооперативного с другим действия с целью развития, разработано содержание анкет, которые могут фиксировать притязания студентов на организацию собственной деятельности в процессе освоения профессии, разработаны и опробованы программы организации образовательных мероприятий как событий выбора студентами целей, средств и материала преобразований в разных образовательных условиях.

**Ключевые слова:** рефлексия, кооперативное действие, образовательное пространство, позиция.

## **Введение**

Тренды современного образования направлены на определенное дистанцирование педагога и учащегося. Активно развиваются интернет-ресурсы, образовательные онлайн-платформы, электронные курсы, где преподаватель выступает часто просто как «говорящая голова». Предполагается, что ответственность за освоение знаний и предметных средств полностью лежит на учащемся. Если говорить о студенческом возрасте, то студент разовых онлайн-курсов должен уже обладать способностью к самоорганизации для того, чтобы выбирать курсы, которые он считает нужными для себя, из всего разнообразия имеющихся, осваивать их до конца, выстраивать из отдельных курсов какое-то подобие программы, связывать их между собой по содержанию.

Психолого-педагогическое образование студентов особенно тесно связано со способностью студента к организации кооперативного действия. Педагог развивающего обучения или психолог развития – это тот, кто профессионально организует совместное с другими действие с целью

постановки и решения ими задач своего развития. Это комплексная способность, в которую включены такие функции, как «анализ, синтез, планирование, рефлексия» (Давыдов, 1996). Мы полагаем, что центрообразующей способностью для самоорганизации и организации развивающих себя и других людей действий является способность к рефлексии.

В недавно вышедшей статье мы рассматривали «рефлексивное обращение действия студента как условие для появления его инициативности» (Юдина и др., 2017), и обнаружили, что инициативное действие появляется у студента только в случае рефлексивного отношения к своему предыдущему действию, как повторная проба и перестройка первоначального замысла в новой ситуации действия. Однако в нашей экспериментальной ситуации такое рефлексивное обращение выступало не как сформированная способность и ресурс студента, а скорее как ситуативное проявление рефлексии, которое могло быть связано с особой внешней организацией способа действия студента, нежели с полностью самостоятельным действием и усилием самого студента.

Нам важно проверить, появилась ли у тех же самых студентов способность к рефлексии, могут ли они самостоятельно совершать рефлексивный выход и строить рефлексивное действие? Исследовательский вопрос, которому посвящена данная статья, состоит в следующем: в каком пространстве образовательных ситуаций и действий рефлексия как способность может быть построена, проявлена? Для нас важно зафиксировать устойчивое проявление рефлексии в меняющихся условиях по воле самого человека.

### **Понятийный аппарат и гипотеза исследования**

Понятие рефлексии мы, опираясь на работы Н.Г. Алексеева, понимаем как действие над действием, состоящее из «...остановки действия, фиксации (что есть), объективации (что это за действие/явление) и отчуждения» (Алексеев, 1992) в смысле перестройки ситуации, перепроектирования действия. Г.П. Щедровицкий рассматривает рефлексивность «...как вид кооперации между индивидами», а следовательно «...как вид кооперации между разными видами деятельности» (Щедровицкий, 1995). Т.М. Ковалева говорит о том, что индивидуальное образовательное действие, самоорганизация требуют наличия особой «...организации образовательного пространства как образовательного события», и предполагает «...воссоздание акта субъектности», позиционирования человека в условиях «...открытого, избыточного и вариативного пространства» (Ковалева и др., 2012).

Мы считаем, что позиционирование человека тесно связано со способностью к рефлексии, так как занять позицию означает остановить свою непосредственную реакцию («остановка» по Н.Г. Алексееву), проанализировать имеющиеся реальные условия и принципы, по которым они построены, создать схему своего действия в данных условиях и сообразно своим чужим принципам («объективация» по Н.Г. Алексееву), реализовать схему

действия в кооперации с другими и проанализировать процесс и результаты реализации («отчуждение» по Н.Г. Алексееву). Такое взаимодействие деятельности задает «рефлексивное отношение» (по Г.П. Щедровицкому).

Для становления рефлексивной способности требуется особое образовательное пространство. Для организации открытого пространства мы полагаем необходимым создание условий для инициатив и предложений студентов, осознания своих ресурсов, постановки и решения задач для их развития. Вариативность обеспечивается возможностью выбора целей, материала, средств. Избыточность мы понимаем как задание множества параллельно-идущих процессов с разными целями для выбора.

Для обеспечения открытости студентам 1-2 курсов психолого-педагогического и психологического направлений ИППС СФУ было предложено следующее:

1. Возможность осознания своих интересов и притязаний в освоении профессии посредством специальной анкеты, по результатам которой им предлагалось принять участие в одном из двух событий кафедры.

2. Разработка командой преподавателей, ассистентов и магистрантов кафедры содержания данных событий, чтобы студент мог реализовать свой интерес и притязания в действии.

Для студентов, в анкетах продемонстрировавших ориентированность на освоение образцов, готовых техник и инструментов работы в организованных другими практиках, предлагалось принять участие в фестивале психолого-педагогических практик. На фестивале было представлено множество площадок, разработанных магистрантами и молодыми специалистами. Площадки были разделены по темам: «развитие», «самопознание», «полезные техники». На этих площадках магистранты и молодые специалисты демонстрировали, а студенты могли освоить готовые процедуры / техники профессиональных действий психолога, педагога развивающего обучения, тренера. Работа каждой площадки длилась полтора часа, одновременно проходило три или две площадки для выбора студентов 1-2 курса. Фестиваль проходил в течение двух дней, ни одна из площадок не повторялась. Студентам – участникам фестиваля каждый раз было необходимо делать выбор, на какую из трех площадок они пойдут. В конце каждого дня был организован анализ опыта участия на площадках, где студенты разбирались совместно с ведущими площадок, как была устроена деятельность на каждой площадке, каков был замысел ведущего, какие ведущий использовал инструменты (средства, способы работы), и что из этого «сработало» или «не сработало» на его замысел.

Студентам, в анкетах продемонстрировавшим ориентированность на осознание проблем и поиск путей их решения, действие в ситуации неопределенности в кооперации с другими, предлагалось принять участие в двухдневном оргдеятельностном семинаре, где студенты смогли бы разра-

ботать пробный проект с целью своего развития для реализации. Семинар был устроен как смена этапов: студенты 1-2 курсов сначала сами определяли понятие «развитие», получали обратную связь от преподавателей и магистрантов, доопределяли и корректировали понятие, затем описывали возможную практику развития, соответствующую их пониманию развития, затем разрабатывали пробный проект или тренинговую сессию (на выбор), которые они смогли бы реализовать или провести после семинара в рамках практики или в рамках рефлексивного семинара как отдельной дисциплины в учебном плане.

Студентам предлагалось выбирать способ своего участия (фестиваль) и площадки для участия; или же принципы, направления, средства и формы для разработки проекта своей практики развития, способы и средства достижения поставленной студентом цели (оргдеятельностный семинар). Для тех, кто пожелал принять участие в двух событиях, была предоставлена такая возможность. По результатам обработки анкет организаторами давалась рекомендация к участию в одном из двух, но можно было участвовать в обоих. Этим обеспечивалась вариативность и избыточность предложенных условий.

Так или иначе, в обоих случаях студенты могли либо пребывать в ситуации неопределенности, не пытаясь разобраться, и формально выполнять задачи, поставленные другими как на фестивале, так и на семинаре, либо в рамках предложенного мероприятия осознать свои цели, искать средства и материал для их достижения, оформлять результаты. Студент сталкивался с разного типа «рассогласованиями» (Хасан и др., 2007):

– между своими смыслами, ценностями, представлениями о себе и реальным содержанием своего действия в образовательном процессе ВУЗа и в других местах;

– между своими представлениями о развитии в анкете и восприятием образовательной действительности на фестивале или оргдеятельностном семинаре;

– между необходимостью делать осмысленный выбор и невозможностью до конца реконструировать замысел разработчиков при «попадании» на то или иное событие;

– между прожектированием на оргдеятельностном семинаре и реальном проектировании своего развития, его организации в соответствующих местах (практика, рефлексивный семинар).

Для преодоления рассогласований требуется специальное преобразование себя, своих действий во взаимодействии с другими на выбранном материале и выбранным способом, т.е. рефлексивное отношение. Наша задача была спроектировать и зафиксировать те «места» и «следы», по которым мы можем говорить, что такое преобразование у студента состоялось.

С учетом всего вышесказанного, нами была сформулирована следующая экспериментальная гипотеза: если студент демонстрирует притяза-

ние на определенный способ организации взаимодействия с другими в содержании и умеет его реализовать, меняя для этого ситуацию собственного и кооперативного с другими действия, то мы можем говорить о сформированной способности к рефлексии.

### **Материалы и метод исследования**

Чтобы проверить, занял ли студент рефлексивную позицию, мы разработали анкеты, первая из которых (входная) проверяла заявку на ориентированность на одно из двух действий: проектирование своей практики развития или освоение готовых профессиональных практик. Вторая (выходная) проверяла, действительно ли студент принял задачу или построил собственную на семинаре или фестивале, или же студент формально выполнял задания.

Для решения этой задачи в анкете нами были определены три критерия (см. далее критерии). Для проверки каждого из критериев предлагались комплекты из двух вопросов: базовый вопрос и проверочный вопрос (см. далее примеры вопросов). Базовый вопрос показывал представление студента о себе, проверочный вопрос показывал соответствие реальных действий студента представлению о себе. Ответ засчитывался, когда либо ответы на базовый и проверочный вопрос соответствовали друг другу, либо (при несоответствии) засчитывался ответ на проверочный вопрос. Выходная анкета содержала ряд вопросов, в которых также предлагалась альтернатива между двумя вариантами (о решении своей задачи или выполнении чужих заданий), но уже после участия в мероприятиях.

Рассмотрим подробнее содержание критериев и примеры базовых и проверочных вопросов анкеты в соответствии с критериями.

*Критерий 1: выбор действия в рамках предложенной нормы и правил, либо выход за рамки нормы и конструирование собственной нормы в процессе обучения:*

**Базовый.** 1. Я считаю, что лучший студент тот, кто может:

1. выбирать возможности и ресурсы из множества предложенных;
2. умеет ставить собственные цели и задачи в ходе обучения, искать необходимые ресурсы.

**Проверочный.** 2. Я предпочел бы:

1. иметь наставника как реального практика, помогать ему в решении задач и оттачивать свое мастерство с помощью его обратной связи;
2. иметь наставника, который мог бы проблематизировать мои представления о будущей профессии, расширить перспективу, и ставил передо мной задачи сложнее, чем я могу решить.

**Базовый.** 3. За ближайший год обучения в университете я хотел бы:

1. разобраться, какие профессии/подходы я мог бы освоить в университете и что из этого мне больше всего интересно;
2. понять, в чем именно заключается для меня смысл в работе с людьми и что я хотел бы изменить в мире и в себе.

**Проверочный.** 4. Я считаю, что мои преподаватели профильных дисциплин:

1. специалисты в своем деле, и каждый из них является ресурсом для моего профессионального становления;

2. профессионалы, с которыми можно сотрудничать, договариваться и предлагать им участвовать в моих проектах и идеях в области их профессионального интереса.

*Критерий 2: ориентация на решение задач и функционирование, либо ориентация на постановку и решение проблем для создания нового (средства, метода, продукта и т.п.)*

**Базовый.** 5. В будущем я хотел бы заниматься:

1. реализацией какой-либо успешной практики в области психологии/педагогике/менеджмента;

2. разработкой новых практик в области психологии/педагогике/менеджмента.

**Проверочный.** 6. Наиболее эффективным я считаю обучение, которое организовано как:

1. получение знаний с помощью лекций и семинаров, следование программе преподавателя;

2. реализация собственных проектов, профессиональной пробы (ОДИ, интенсивы, проекты, исследования и т.д.)

*Критерий 3: ориентация на действия в определенной или заданной кем-то ситуации, либо ориентация на действия в ситуации неопределенности*

**Базовый.** 7. Я считаю, что:

1. я не люблю сталкиваться с непонятными/сложными ситуациями в процессе обучения и предпочитаю их избегать;

2. непонятные ситуации мобилизируют мои внутренние ресурсы, и я стараюсь их преодолевать.

**Проверочный.** 8. Я оцениваю свое обучение по профильным дисциплинам как:

1. необходимую подготовку к успешной реализации практики;

2. возможность развития и исследования практики.

В результате заполнения анкеты студент мог получить от -8 до +8 баллов. «-8» – это количество ответов на вопросы с явно выраженной ориентацией на освоение готовых техник и практик (ответы «а»), а «+8» – это количество ответов с явно выраженной ориентацией на практику организации собственной деятельности для развития (ответы «б»). Результаты от -8 до -4 и от +4 до +8 баллов засчитывались как подтверждающие то или другое притязание студента. Результаты от -4 до +4 баллов засчитывались как не подтверждающие ни одно из определенных притязаний студента. В таком случае студент получал возможность выбора: к какому из предложенных мероприятий он хотел бы присоединиться.

### Полученные экспериментальные данные

По результатам анкетирования мы выявили четыре группы студентов:

Группа №1. Студент заявлял проектирование своей практики развития, и вышел на постановку своих задач и оформление способов их решения в проекте (12 студентов из 38).

Группа №2. Студент заявлял проектирование своей практики развития, но на семинаре формально выполнял задания, которые ему предлагали другие (3 студента из 38).

Группа №3. Студент заявлял освоение готовой профессиональной практики, но на фестивале занимался построением своей собственной: проблематизацией, оформлением целей и поиском средств решения (15 студентов из 38).

Группа №4. Студент заявлял освоение готовой профессиональной практики, но на фестивале формально выполнял задания, которые ему предлагали другие (8 студентов из 38).

Таким образом, можно сказать, что 32% студентов удалось занять и удержать рефлексивную позицию на оргдеятельностном семинаре, 39% студентов удалось занять и удержать рефлексивную позицию на фестивале, 29% студентам не удалось занять рефлексивную позицию, из них – 8% на оргдеятельностном семинаре и 21% на фестивале.

С помощью качественного анализа отчетов и реализованных проектов мы смогли увидеть, насколько было осознанно и организовано кооперативное действие студента с целью развития: построено ли базовое понятие, на работу с которым направлено действие, соответствует ли задача выбранному формату работы, является ли процедура адаптированной к задаче (оригинальной), фиксирует ли студент детали в ходе работы, и есть ли попытка перепроектирования после совершенного действия. Наличие этих характеристик в отчетах и проектах говорит нам о том, что студент относится к своему действию рефлексивно, и способен к организации кооперативного действия с другими для развития.

По результатам качественного анализа в предложенных выше группах студентов мы получили следующие данные:

Группа №1: 10 студентов из 12 реализовали кооперативное действие для развития, а именно проработали базовое понятие, поставили задачу в соответствии с ним, выбрали формат кооперативной с другими работы, соответствующий задаче, выбрали и адаптировали процедуру реализации формата на практике, фиксировали ход работы и совершили попытку перепроектирования после действия (более четырех критериев из шести).

Группа №2: 1 студент из 3 осуществил качественное кооперативное действие (четыре критерия из шести).

Группа №3: 12 студентов из 15 осуществили качественное кооперативное действие.

Группа №4: никто из восьми студентов не осуществил качественное кооперативное действие. В отчетах данных студентов отсутствует прора-

ботка базового понятия и постановка задачи, поэтому даже те студенты, которые выбрали формат работы и попытались зафиксировать ход работы, не смогли перепроектировать действие. При попытках перепроектирования ссылались на обстоятельства, которыми не могли управлять (мало участников пришло на мастер-класс, не хватило времени, и т.д.).

По результатам анализа данных мы получили результаты, представленные в Таблице 1.

*Таблица 1*

**Результаты построения студентами рефлексивного действия в образовательных ситуациях**

	Студенты, которым удалось осуществить кооперативное действие для развития	Студенты, которым не удалось осуществить кооперативное действие для развития	Сумма
Студенты, которым удалось позиционироваться на мероприятии	22	5	27
Студенты, которым не удалось позиционироваться на мероприятии	1	10	11
Сумма	23	15	38

Чтобы проверить статистическую значимость полученных данных, обработаем данные критерием  $\chi^2$ -квадрат. Значение критерия  $\chi^2$  составляет 17,143. Критическое значение  $\chi^2$  при уровне значимости  $p=0.01$  составляет 6,635. Соответственно связь между факторным и результативным признаками статистически значима.

Таким образом, мы можем утверждать, что нам удалось для 58% (22 студента из 38) студентов создать условия для построения ими своего рефлексивного, позиционно-кооперативного действия с целью развития в разных ситуациях их действия в рамках открытого, вариативного и избыточного образовательного пространства.

**Выводы**

Для эффективного действия в современном образовательном пространстве с ресурсами разного типа человеку необходимо уметь позиционировать себя и эффективно взаимодействовать с другими в соответствии с занятой позицией.

Рефлексивное отношение, которое понимается нами как содержательное позиционно-кооперативное действие самого человека на разном материале и в разных ситуациях действия, обеспечивает осмысленность и продуктивность жизни современного человека.

Для организации условий построения студентами рефлексивного действия в образовательном процессе требуется:



– особая организация материала для выявления притязаний студентов посредством сопоставления их представлений, ценностей, образов и способов действия с реальным действием в образовательной практике;

– организация открытых, вариативных, избыточных образовательных ситуаций, позволяющих студентам проверить свои притязания на практике, оформить возникающие рассогласования в кооперативном с другими действиями, перестроить «здесь и сейчас» собственное действие с целью продуктивного исхода и преодоления рассогласования;

– сопровождение процесса содержательного анализа реализованных студентами проектов и процесса их перепроектирования для дальнейшего развития.

Апробация данных условий показала, что 58% студентов могут в их рамках строить рефлексивное, позиционно-кооперативное действие с целью развития себя и других.

### Литература

1. Алексеев Н.Г. Стратегия разработок по использованию ОДИ в системе педагогического образования // Кентавр. – 1992. – № 2. – С. 4.

2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М : ИНТОР, 1996.

3. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». – Москва-Тверь: «СФК-офис», 2012.

4. Хасан Б.И., Сергоманов П.А., Юстус Т.И. Конфликт-менеджмент (конспект лекций). – Красноярск : СФУ, 2007.

5. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М. : Наследие ММК, 1995.

6. Юдина Ю.Г., Федоренко Е.Ю., Островерх О.С., Дрейцер С.И. Рефлексивное оборачивание проектного действия студента как необходимое условие становления его индивидуальной образовательной инициативности // Практики развития: индивидуальная инициатива в новом образовательном пространстве: материалы 24-ой науч.-практ. конф. Красноярск, апрель 2017. – Красноярск, 2018. – С. 83–90.