

УДК 37.016:811.111

**Колесникова Н.А.,
Томашевская Л.А.**

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: рефлексия, учебная деятельность, мотивация, смыслы, профессиональная деятельность, саморазвитие, ответственность, эффективность, оптимизация, показатели рефлексии, качество освоения иностранного языка.

Развитие рефлексии в учебной деятельности студентов выступает предметом исследования ряда ученых по нескольким причинам: рефлексия может выступать в качестве средства мотивации личности к саморазвитию, механизма управления процессом деятельности субъекта, выражает специфику становления личности как субъекта деятельности (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др.). Г.П. Щедровицкий отмечал, что рефлексия – это мыслительный процесс, организованный с помощью языковых средств и направленный на деятельность как свой предмет (Щедровицкий, 2005).

Если рассматривать рефлексию в учебной деятельности по освоению иностранного языка, то мы можем предположить, что она позволит студентам освоить не только знания и средства иностранного языка, но и, как требует ФГОС ВО, навыки самостоятельной организации учебной деятельности, оценивания своих учебных достижений, контроля и оценки своей деятельности.

В психологических и педагогических исследованиях рефлексия трактуется по-разному:

- качество личности, обеспечивающее самодвижение и самопознание (А.Н. Леонтьев);
- субъект активности в жизнедеятельности (А.В. Петровский);
- практика сознания обнаруживать себя на разной степени и глубине осознания самости (В.И. Слободчиков);
- внутренний потенциал личности, обуславливающий ее жизнедеятельность (Б.З. Вульфов, В.Н. Харькин);
- способность разумно направлять свою деятельность на самопознание (Ю.М. Романенко);

- компонент теоретического мышления (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, С.Л. Рубинштейн и др.);
- единица умственного действия (В.В. Давыдов);
- эвристическое решение (Ю.Н. Кулюткин);
- мыслительный процесс (И.Н. Семенов);
- процесс осознания способов и затруднений мыслительной деятельности (Я.А. Пономарев);
- готовность к самоанализу (А.В. Мудрик);
- самопонимание и понимание другого средствами коммуникаций (К.В. Ронжина).

Рефлексия в учебной деятельности студентов по изучению иностранного языка определяется нами как процесс осознания смысла целей деятельности (краткосрочный, перспективный, личностный, социальный); выбора оптимальных и эффективных средств, учебных действий и операций при решении языковых задач и коммуникации на иностранном языке; самооценки социально-эмоциональной сферы и культурно-психологического состояния в процессе изучения и коммуникации на иностранном языке; средство преодоления личностных трудностей общения, повышения своего «Я» в среде сверстников – активность, самостоятельность. В нашем исследовании осуществлялся поиск возможностей рефлексии в процессе изучения иностранного языка. Опираясь на анализ исследований в области рефлексии, мы спроектировали и апробировали учебно-рефлексивные модели учебной деятельности и возможности рефлексии в обеспечении качества изучения английского языка.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, определяя сущность рефлексии, отмечали такую ее особенность, как разрыв, раз-

двоение, выход за пределы процесса, где первым условием разворачивания рефлексии авторы называют остановку процесса как условие различения субъектом себя и осуществляемого им движения; вторым – фиксацию процесса рефлексии в ином материале (речедействия, мыследействия, схемы пути движения, модели речевого конструкта) (Слободчиков, Исаев, 2013). Остановка и фиксация в процессе рефлексии лежат в основе осознания деятельности субъектом, где ее критерием выступает способность произвольно осуществлять психические операции, выражать их в слове, свободно переходить к любой другой системе понятий. Освоение иностранного языка студентами связано с переводом одной языковой системы в другую, и успешность такого перевода обусловлена способностью студентов самостоятельно оценивать уровень и качество освоенного языкового материала на другом языке и принципы конструирования.

В исследовании А.А. Тюкова определены шесть основных этапов психологического механизма рефлексивного процесса как методическая форма обучения рефлексии (Тюков, 1987):

- рефлексивный выход и его условие – «разрыв» в структуре деятельности, который происходит из-за разрывов в коммуникации при передаче другому смысла и содержания своей деятельности;
- интенция, побуждающая к необходимости понять деятельность как определенное содержание;
- категоризация – определение осуществляемой деятельности с точки зрения целей, средств, орудий, знаний и других компонентов;
- конструирование мыслительных средств, с помощью которых осуществляется рефлексивное освоение деятельности;

- схематизация целостной картины рефлекслируемой деятельности как представление в специальных знаковых средствах;
- объективация рефлексивного описания, замыкающего рефлексивный процесс.

По мнению Т.В. Белозерцевой, в структуре рефлексии различаются четыре основных аспекта в зависимости от функции, которую она призвана реализовать: кооперативный, коммуникативный, личностный и интеллектуальный (Белозерцева, 2002). Поскольку рефлексия является универсальным средством человеческого развития, то обучение, направленное на развитие студента, предполагает учет рефлексивных процессов всех типов. В опытно-экспериментальной деятельности апробированные нами учебно-рефлексивные модели учебной деятельности актуализировали коммуникативную и будущую профессиональную деятельность студентов.

Исследования А.А. Тюкова позволили придать учебной деятельности студентов по освоению иностранного языка иную модель, в которой рефлексия выступила сопроводительным методическим инструментарием для обеспечения качества освоения языка. В частности: рефлексия как «пусковой механизм деятельности» позволяет студентам понять смысл и значимость освоения иностранного языка и конкретной темы занятия для профессиональной деятельности и конкурентоспособности в профессиональной среде; рефлексия в процессе учебной деятельности является диагностическим инструментарием определения уровня освоенных языковых компетенций на данном занятии; рефлексия по окончании учебной деятельности – это оценочное средство личностных и учебных достижений, обуславлива-

ющих траекторию движения к более высоким показателям в учебной деятельности по освоению иностранного языка.

А.К. Маркова отмечает возможности рефлексии и ее компонентов в учебной деятельности в плане опроса как рефлексивного диалога, где высвечивается не только достигнутый уровень знаний, но и зона ближайшего развития, условия и факторы перехода с одного уровня на другой, причины успеха и неудач, гибкость и оперативность учебных действий (письменных, коммуникативных, системность и обобщенность и т.п.) (Маркова, 1993).

Вызывает интерес точка зрения И.Н. Семенова на специфические связи и взаимоотношения между рефлексивными процессами и процессами целого образования, которые проявляют противоречия студентов в учебной деятельности, разрешаемые методами стимулирования мотивации обучающихся к успеху в освоении иностранного языка (Семенов, 2015). Например, преподаватель ставит педагогические (учебные, развивающие) цели занятия, а студенты обосновывают свои цели (личностные, перспективные профессиональные и др.), между которыми, естественно, возникает противоречие. Рефлексия студентами целей, доказательность, правомерность и адекватность их формулировки и мотивов учебной деятельности создает предпосылки для достижения ожидаемых результатов в изучении иностранного языка и воспитании ответственности за качество в освоении языка. «Цель рефлексии, – отмечают Ю.М. Царапкина и М.М. Петрова, – вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности: ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения и полученные результаты. Без понимания способов своего учения, механизмов

познания студенты не смогут усвоить тех знаний, которые они получили» (Царапкина, Петрова., 2016, с. 148). Рефлексия, по мнению Т.Ф. Ушевой, выводит студентов на новый уровень осознания образовательных результатов (Ушева, 2017).

С.Ю. Степанов подчеркивал необходимость создания «рефлексивного зеркала» как среды сотворческих отношений «преподаватель и студент» в понимании целей деятельности средствами рефлексии как процесса осуществления и осознания субъектом процессуальной стороны деятельности, методами включенного наблюдения и беседы как диалога в реальных условиях учебного процесса, в которой происходит становление и переход рефлексивных действий на субъект-субъектном уровне взаимодействия (Степанов, Семенов, 1985). Именно сотворчество и взаимодействие преподавателя и студента, основанные на рефлексивной деятельности студентов, актуализируют значимость цели учения и мотивацию обучающихся к учению, а преподавателю позволяют определить эффективные методы обучения, соответствующие уровню освоения языка студентами.

Развитие рефлексии у студентов, ориентированных на управленческую деятельность, имеет двойной эффект, так как, выступая средством мотивации к изучению иностранного языка, она формирует опыт студентов осуществлять правильный выбор решения учебных и управленческих задач, нести ответственность за свой выбор, достигать намеченных результатов. Эти профессиональные навыки в управлении являются необходимыми для успешного развития профессиональной карьеры. Рефлексию мы рассматриваем как стимулирующее средство для развития профессиональной по-

зиции, самопознания и самосознания. Эффективность рефлексии в развитии коммуникаций студентов на иностранном языке обусловлена потребностью обучающихся к осмыслению себя как успешной личности, как представителя социального и профессионального сообщества. Иностранный язык, его содержательные и коммуникативные дискурсы и рефлексия являются не столько целью профессионального обучения, сколько средством разворачивания и раскрытия личностных, коммуникативных, профессиональных возможностей студентов.

В исследованиях Г.И. Щукиной определены педагогические условия развития рефлексии (Щукина, 2005):

- специально организованная деятельность (цель, мотивы, содержание, предметные действия, умения, результат);
- рефлексивная среда личностных, социально-психологических, профессиональных ресурсов и смыслов деятельности;
- активизация субъект-субъектных отношений, обогащающих рефлексивную и учебную деятельность, приводящих к ожидаемому результату;
- актуализация рефлексивности преподавателя, снижающая степень авторитарности в преподавании и повышающая активность в поиске инновационных методов преподавания иностранного языка;
- использование технологий организации рефлексивной деятельности студентов (языковые средства – морфемы, лексические единицы, синтаксические конструкции, средства чистого мышления – философские, научные категории и понятия).

Обозначенные Г.И. Щукиной условия позволили смоделировать активные виды учебной деятельности, где рефлексивная деятельность носит

сопроводительно-развивающий характер, стимулируя студентов к поиску способов успешного решения учебных и профессиональных задач. Для оптимизации рефлексивной деятельности в процессе изучения английского языка были определены показатели рефлексии: понимание языковой единицы рефлексии, навык определения смысловых различий в объекте рефлексии, обозначение затруднений при изучении иностранного языка, адекватный выбор способов проектирования образовательной траектории устранения затруднений, позиционирование собственной оригинальной оценки объекта рефлексии, способность сравнивать и обобщать личные достижения в учебной деятельности.

Процесс преподавания английского языка проектировался на принципе интеграции учебной, диалоговой и рефлексивной деятельности как среды субъект-субъектного взаимодействия и решения профессиональных управленческих задач на английском языке. Дискуссионно-рефлексивная модель учебной деятельности направлена на развитие познавательной активности, социальных коммуникаций на английском языке, рефлексивных действий, где место рефлексии определялось от момента определения целей и мотивов деятельности до подведения ее результатов.

Проектирование дискуссионно-рефлексивной модели учебной деятельности по освоению английского языка представляло собой ряд последовательных взаимодействий преподавателя и студентов:

- личностные и профессиональные мотивы изучения английского языка;
- анализ проблемной ситуации (учебной, коммуникативной, профессиональной) – «Что произошло и в чем причина?»;

- «мозговой штурм» – «Каков выбор языкового материала для понимания, средств коммуникаций и способов решения проблемной ситуации? Обоснуйте»;
- обсуждение правил (языковых, коммуникативных, управленческих), которые необходимо соблюдать при разрешении проблемной ситуации;
- «пробный пробег» – самоконтроль использования правил в проблемной ситуации (учебной, коммуникативной, профессиональной);
- проигрывание ролей на английском языке в различных проблемных ситуациях как выбор способов решения;
- рефлексия выполненных правил в ситуации коммуникации, способов разрешения проблемной ситуации, достигнутых результатов, личностной и профессиональной позиции.

В учебно-игровой модели обеспечивалось развитие критического и рефлексивного мышления, коммуникативной и диалоговой культуры студентов на английском языке. Рефлексия использовалась как точечное средство развития мыслительной деятельности студентов.

Логика проектирования учебно-игровой модели, обеспечивающей освоение английского языка, представлена следующими педагогическими действиями:

- представление языкового материала для освоения;
- рефлексия мотивов изучения для профессиональной деятельности;
- рефлексия возможных затруднений в освоении темы;
- коллективный диалог о средствах разрешения проблем;
- проверка правильности выбранных средств для освоения обозначенной темы, для коммуникаций на английском языке путем создания

- игровых учебных ситуаций, ситуаций языкового экспериментирования, моделирования языковых конструкций для коммуникаций;
- рефлексия личностного успеха в освоение темы учебной деятельности на английском языке и развития рефлексивной культуры.

С.С. Щекина к основным показателям субъективно-рефлексивной оценки деятельности студента относит интеллектуальную и личностную рефлексию как уровень сформированности рефлексивного мышления (метакогнитивные умения, культура совместной деятельности, степень познания своего «Я») (Щекина, 2011). В качестве достижений студентов в процессе рефлексивной деятельности мы отмечаем: способность осмыслять и переосмысливать значение английских слов в новых учебных, коммуникативных и профессиональных ситуациях, появление навыков самооценки собственных затруднений (фонематических, коммуникативных, семантических и др.), появление чувства ответственности за качество освоения английского языка для успешной профессиональной деятельности.

Высказывание А.А. Бизяевой о том, что рефлексия создает в учебной деятельности условия для появления «рефлексивно-инновационной среды», подтвердилось такими показателями, как потребность студентов доказать свою позицию в процессе рефлексивной деятельности, готовность преодолеть возникающие трудности в коммуникации на английском языке (Бизяева, 2004).

Апробация учебно-рефлексивных моделей деятельности при освоении английского языка позволила выявить некоторые педагогические закономерности, обуславливающие эффективность разработанных моделей учебной деятельности: субъект-субъектные

взаимодействия, где преподаватель и студент являются равноправными субъектами коммуникаций на английском языке, стимулируют активность студентов (познавательную, личностную, коммуникативную); адекватность рефлексии определяется умением студентов сравнивать, анализировать языковые элементы, признавать и обсуждать свои трудности в освоении английского языка; моделирование рефлексивной позиции студентов в процессе коммуникаций определяется наличием опыта ставить и формулировать вопросы относительно изучаемого текста. Рефлексия, как отмечал В.И. Аршинов, обуславливает координацию теоретического и экспериментального познания проблемы (Проблема сборки..., 2010).

В нашем опыте рефлексивная деятельность позволила студентам приобрести опыт регулировать учебную, рефлексивную, социальную активность, управлять учебной и коммуникативной деятельностью. В.И. Аршинов определил понятие парадигмальной рефлексии, базирующейся на внутрипарадигмальной аргументации и стереотипах мышления, и внепарадигмальной рефлексии, где привлекается аргументация и факты, рисующие новую картину реальности или вносящие в нее новые элементы. Следует отметить, что формирование внепарадигмальной рефлексии в процессе изучения английского языка осуществляется значительно сложнее, что связано, на наш взгляд, с затруднениями студентов в переводе одной знаково-символической (русскаяязычной) системы в другую (англияязычную). Лишь свободное владение английским языком обуславливает появление внепарадигмальной рефлексии.

Современные зарубежные исследования проблему рефлексии в процес-

се подготовки будущих специалистов осмысливают в контексте самопознания в процессе обучения, развития рефлексивных навыков в процессе коммуникаций, мотивации к самопознанию и др., что открывает новые возможности для исследовательского творчества (Alotaibi, <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1697&context=gradreports>; Andrade, Valtcheva, 2009; Lundquist et al., 2013; Wright, 2014).

Таким образом, рефлексия – это вид деятельности, включенный в учебный процесс, который стимулирует студентов к поиску через самооценку и самоконтроль, обеспечивает качество учебной деятельности и позволяет достичь результатов в освоении иностранного языка. Эффективность освоения иностранного языка с учетом механизмов организации рефлексивной деятельности в учебной деятельности определяется ее стимулирующе-мотивационным характером, навыками самоконтроля, выбором способов решения учебных и профессиональных задач или диалогами в процессе субъект-субъектных отношений. Рефлексия в учебной деятельности позволяет студентам приобрести устойчивую способность сосредоточивать внимание на своих профессиональных и коммуникативных действиях, на выборе способов решения проблемных управленческих ситуаций.

Литература

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: Псков. гос. пед. ин-т, 2004.
2. Белозерцева Т.В. Виды рефлексии в педагогической деятельности // Педагогика. Психология. Методика преподавания. 2002. № 6. С. 86–89.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.
4. Проблема сборки субъектов в постнеклассической науке / под ред. В.И. Аршинова, В.Е. Лепского. М.: Ин-т философии РАН, 2010.
5. Семенов И.Н. Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и

методологии рефлексивной психологии индивидуальности // Вестник Московского университета. 2015. № 4. С. 98–113.

6. Слободчиков В. И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного ун-та, 2013.
7. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.
8. Тюков А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. Новосибирск: Наука, 1987.
9. Ушева Т.Ф. Педагогические аспекты рефлексивного сопровождения студентов // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8, № 2-2. С. 231–237.
10. Царапкина Ю.М., Петрова ММ. Применение рефлексивных технологий в самоопределении студентов // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 10. С. 145–155.
11. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005.
12. Щекина С.С. Развитие и формирование рефлексивных умений студентов в процессе учебной и педагогической практик // Вестник Поморского университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 4. С. 159–166.
13. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 2005.
14. Alotaibi, N.A. Teaching English as a Foreign Language: A Multicultural Perspective. URL: <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1697&context=gradreports>.
15. Andrade, H. and A. Valtcheva, 2009. Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48: 12–19.
16. Lundquist, LM. et al., 2013. A Comparison of Students' Self-Assessments With Faculty Evaluations of Their Communication Skills. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77 (4): 72.
17. Wright, J., 2014. Participation in the Classroom: Classification and Assessment Techniques. *Teaching Innovation Projects*, 4 (1).

References

1. Bizyaeva, A.A., 2004. Psychology of a thinking teacher: pedagogical reflection. Pskov: Pskov State Pedagogical Institute. (rus)
2. Belozertseva, T.V., 2002. Types of reflection in pedagogical activity. *Pedagogics. Psychology. Teaching Methods*, 6: 86–89. (rus)
3. Markova, A.K., 1993. Psychology of teacher's work. Moscow: Prosveshcheniye. (rus)
4. Arshinov, V.I. and V.E. Lepsky (Ed.), 2010. The problem of assembly of subjects in post-nonclassical science. Moscow: Institute of Philosophy of RAS. (rus)

5. *Semyonov, I.N.*, 2015. Reflexivity of introspection and personology of an introspection: ontology and methodology of reflexive psychology of identity. Bulletin of Moscow University, 4: 98-113. (rus)
6. *Slobodchikov, V.I. and E.I. Isaev*, 2013. Psychology of development of a person. Moscow: Publishing house of Saint Tikhon's Orthodox University of the Humanities. (rus)
7. *Stepanov, S.Yu. and I.N. Semyonov*, 1985. Psychology of reflection: problems and researches. Questions of Psychology, 3: 31-40. (rus)
8. *Tyukov, A.A.*, 1987. About ways of the description of psychological mechanisms of reflection. Шт^ Problems of reflection: modern complex researches. Novosibirsk: Nauka. (rus)
9. *Usheva, T.F.*, 2017. Pedagogical aspects of reflexive support of students. Modern researches of social problems, 8 (2-2): 231-237. (rus)
10. *Tsarapkina, Yu.M. and M.M. Petrova*, 2016. Use of reflexive technologies in self-determination of students. Modern researches of social problems, 10: 145-155. (rus)
11. *Schedrovitsky G.P.*, 2005. Thinking. Understanding. Reflection. Moscow: Naslediye MMK. (rus)
12. *Schekina, S.S.*, 2011. Development and formation of reflexive abilities of students in the course of educational and pedagogical practice. Bulletin of Pomorsky University. Series: Humanitarian and Social Sciences, 4: 159-166. (rus)
13. *Schukina, G.I.*, 2005. Activation of cognitive activity in educational process. Moscow: Prosveshcheniye. (rus)
14. *Alotaibi, N.A.* Teaching English as a Foreign Language: A Multicultural Perspective. URL: <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1697&context=gradreports>.
15. *Andrade, H. and A. Valtcheva*, 2009. Promoting learning and achievement through self-assessment. Theory into Practice, 48: 12-19.
16. *Lundquist, L.M. et al.*, 2013. A Comparison of Students' Self-Assessments with Faculty Evaluations of Their Communication Skills. American Journal of Pharmaceutical Education, 77 (4): 72.
17. *Wright, J.*, 2014. Participation in the Classroom: Classification and Assessment Techniques. Teaching Innovation Projects, 4 (1).