

**Yudina Yuliya Gennadyevna,**  
Candidate of Pedagogy,  
Associate Professor of the Department  
of Psychology of Development and Consulting,  
Siberian Federal University,  
Russian Federation, Krasnoyarsk,  
e-mail: yudish@mail.ru

**Юдина Юлия Геннадьевна,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры психологии развития  
и консультирования,  
Сибирский федеральный университет,  
Российская Федерация, г. Красноярск,  
e-mail: yudish@mail.ru

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF REFLECTION OF STUDENTS OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING PROGRAMS IN THE FRAMEWORK OF PROJECT ACTIVITIES

13.00.08 — Теория и методика профессионального образования

13.00.08 — Theory and methodology of vocational education

*В статье представлена постановка и решение проблемы развития рефлексии студентов как ключевой универсальной компетенции будущих педагогов-психологов в рамках проектной деятельности. Теоретически обосновано и опытно-экспериментально доказано, что при определенной системе организационно-педагогических условий проектная деятельность является механизмом развития таких компонентов рефлексии, как схематизация и объективация у студентов старших курсов психолого-педагогического направления подготовки, а у студентов младших курсов психолого-педагогического направления подготовки таких компонентов рефлексии, как конструирование и схематизация. Для этого необходимо, чтобы замысел проекта студентов включал в себя коллективную постановку и решение ими дивергентных задач на психолого-педагогическом материале, реализация проекта предполагала разработку стратегии и тактики кооперативного действия всеми участниками проекта для открытия способов решения дивергентных задач, а результаты реализации проекта должны быть осознаны всеми совместно с разработчиками и экспертами в процессе коллективной и объективной оценки происходящего. Мы использовали в исследовании системный подход к пониманию рефлексии, который предполагает ее многокомпонентность и целостность. В зависимости от содержания проектной деятельности студентов старших и младших курсов развиваются те или иные компоненты. В ходе исследования разработана и опробована методика диагностики развития компонентов рефлексии, которая обладает конструктивной валидностью и межэкспертной надежностью. Методологию проведенного исследования составляют научно-исследовательские работы зарубежных и отечественных ученых в области педагогики и психологии развития, признанные научным сообществом, а также многолетний опыт обучения и организации практики студентов психолого-педагогического направления подготовки.*

*The article presents the formulation and solution of the problem of the development of students' reflection as a key universal competence of future educational psychologists in the framework of project activities. It is theoretically substantiated and experimentally proved that under a certain system of organizational and pedagogical conditions, project activity is a*

*mechanism for the development of such components of reflection as schematization and objectification in senior students of the psychological and pedagogical direction of training, and in junior students in the psychological and pedagogical direction of training such components reflection as construction and schematization. For this, it is necessary that the concept of the students project includes the collective formulation and solution of divergent tasks by them on psychological and pedagogical material, the implementation of the project involves the development of a strategy and tactics of cooperative action by all project participants to discover ways of solving divergent tasks, and the results of the project must be realized all together with developers and experts in the process of collective and objective assessment of what is happening. In the study, we used a systematic approach to understanding reflection, which assumes its multicomponent and integrity. Depending on the content of the project activities of senior and junior students, certain components develop. In the course of the study, a method for diagnosing the development of reflection components was developed and tested, which has construct validity and inter-expert reliability. The research methodology of the conducted research consists of research works of foreign and domestic scientists in the field of pedagogy and developmental psychology, recognized by the scientific community, as well as many years of experience in teaching and organizing the practice of students in the psychological and pedagogical direction of training.*

*Ключевые слова: рефлексия, проектная деятельность, студент, педагог-психолог, высшее образование, профессиональная подготовка, стандарт, деятельностный подход, универсальные компетенции, развитие.*

*Keywords: reflection, project activity, student, educational psychologist, higher education, professional training, standard, activity approach, universal competences, development.*

### Введение

**Актуальность.** Современный мир стремительно меняется путем появления новых технологий, что задает постоянную ситуацию неопределенности для профессионалов и необходимость развития. Это требует от человека владения

такими компетенциями, которые позволяют ему понимать основания и принципы собственного действия, перестраивать действие в зависимости от новой ситуации. Такой ключевой компетенцией современного профессионала является способность к рефлексии.

**Изученность проблемы.** Рефлексия рассматривается как способ осмысленного существования и деятельности любого человека (Г. П. Щедровицкий, В. М. Розин, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, В. П. Зинченко). Благодаря рефлексии студент осознанно проектирует, осуществляет и анализирует индивидуальную и совместную деятельность (Н. Г. Алексеев [1], О. С. Расколовская [2]). Рефлексия есть средство профессионального развития педагога (А. Ю. Устюжина [3], Н. Б. Королева [4]). Важность рефлексивного оборачивания для развития студентов также представлена и обоснована в работах современных зарубежных ученых R. E. Silver [5], P. C. Abrami [6].

Г. П. Щедровицкий пишет о том, что для развития рефлексии необходимо «выстраивать особую деятельность, в которой рефлексия будет ее механизмом» [7]. На основании анализа психолого-педагогической литературы одной из ключевых видов деятельности будущего профессионала в гуманитарной сфере является проектная деятельность. Опыт проектирования развития общественных систем в рамках мыследеятельностного подхода (I. N. Semyonov [8], V. M. Rozin [9], G. P. Shchedrovitsky [10], V. A. Petrovsky [11]), реализация проектирования как управленческой процедуры (Р. В. Ленков [12]) дали толчок к перенесению методологии проектирования в область образования (В. И. Слободчиков [13]). Теоретические основы и практические механизмы реализации проектного обучения исследовались в работах Ф. К. Зайнуллиной [14], Л. А. Долматовой [15], Б. Р. Мандель [16] и других авторов. К. И. Сафонова и С. В. Подольский описывают «технологии организации проектного метода в вузе на примере студентов экономического направления обучения» [17]. Однако недостаточно внимания уделено развитию рефлексии студентов психолого-педагогического направления подготовки в процессе их проектной деятельности.

**Целесообразность разработки темы** в том, что согласно ФГОС ВО 3++ требуется разработка образовательных программ высшего профессионального образования, включающих проектные методы обучения, развитие универсальных компетенций студентов, но сам образовательный процесс вузов не способствует этому в должной мере.

**Научная новизна** определяется недостаточной изученностью механизмов развития рефлексии в проектной деятельности студентов психолого-педагогического направления подготовки.

**Цель** исследования — теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка организации проектной деятельности студентов как механизма развития их рефлексии.

**Задачи** исследования: провести сравнительный анализ научных подходов к содержанию понятий «рефлексия» и «проектная деятельность», теоретически обосновать гипотезу исследования, организовать формирующий эксперимент по развитию рефлексии в проектной деятельности у студентов психолого-педагогического направления подготовки, провести статистическую обработку полученных результатов и сформулировать выводы.

**Теоретическая значимость** исследования в том, что теоретически обоснованы и опытно-экспериментально

подтверждены условия развития рефлексии студентов психолого-педагогического направления подготовки в рамках проектной деятельности.

**Практическая значимость** исследования в том, что представленная в статье система условий организации проектной деятельности может применяться в образовательном процессе подготовки студентов психолого-педагогического направления в соответствии с требованиями стандарта.

### Основная часть

Мы полагаем, что организационно-педагогическими условиями развития рефлексии студентов психолого-педагогического направления подготовки в процессе их проектной деятельности являются следующие условия:

- замысел проекта должен включать в себя постановку и решение разработчиком совместно с участниками проекта дивергентных задач на психолого-педагогическом материале;

- реализация проекта требует от участников проекта разработку стратегии и тактики кооперативного действия;

- результаты реализации проекта осознаются разработчиком и всеми участниками в процессе коллективной и объективной оценки происходящего.

С. А. Перекальский выделяет следующие принципы в организации проектной деятельности исследователя, обеспечивающие ее эффективность: «принцип общественно-исторической детерминации, профессионально-практической направленности, проблемности, сознательности и творческой активности, совместной деятельности» [18]. В работах С. В. Подольского, К. И. Сафоновой [17] особую значимость приобретают, с одной стороны, проблемность, неопределенность, дивергентный и творческий тип задач, а с другой стороны, их практикоориентированность.

Если говорить о специфике психолого-педагогического образования, то, опираясь на работы теоретиков данного направления, а именно А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, для освоения позиции педагога-психолога необходимо строить развивающую студента деятельность как определенную систему открываемых и осваиваемых им действий, в процессе которых у него становится та или иная компетентность.

Н. Г. Алексеев подчеркивает, что «для осуществления рефлексии необходимо совершить мыслительное или же натуральное действие... и только при наличии действия или же опыта действия можно организовывать рефлексии» [1]. Отсюда возникает вопрос о том, какова же система проектных действий студента психолого-педагогического направления подготовки для развития у него рефлексии?

Н. В. Галкина рассматривает рефлексии применительно к развивающему обучению, что и является основанием психолого-педагогической подготовки. Рефлексия имеет поликомпонентную структуру и включает в себя: «компонент овладения собственной деятельностью» — саморегуляция на разных этапах деятельности, «компонент конструирования» — поэтапное построение деятельности, «компонент схематизации» — выделение способа действия и его оснований, «компонент объективации» — критическое осмысление и объективирование найденного способа, отстранение от субъективности, «креативный компонент» — осознанное преобразование деятельности самого субъекта с целью появления нового опыта [19].

Обобщая вышесказанное, мы получаем, что для эффективного развития рефлексии проектная деятельность должна быть развернута поэтапно («компонент конструирования»), эти этапы должны быть открыты и пройдены студентами в коллективно-распределенной, самостоятельной деятельности («компонент саморегуляции»), на материале задач, которые не имеют однозначного решения и предполагают поиск объективно-существующего, обоснованного способа действия («креативный компонент и компонент объективации»). На основании рассмотренных нами выше требований к организации проектной деятельности студенты также должны иметь возможность применять свои знания, умения и навыки на практике и строить свою деятельность с опорой на разные виды оценки. Таким образом, в свою гипотезу на всех этапах проектной деятельности — замысел, реализация и демонстрация результата — мы включили вышеназванные требования к развитию поликомпонентной структуры рефлексии, а также требования к материалу и способу организации психолого-педагогической подготовки студентов.

**Методология.** Для опытно-экспериментальной проверки поставленной нами гипотезы мы организовали формирующий эксперимент для двух выборок студентов: студенты старших курсов бакалавриата (3—4-й курсы) и магистратуры (2-й курс), студенты младших курсов бакалавриата (1—2-й курсы) психолого-педагогического направления подготовки Сибирского федерального университета.

В соответствии с гипотезой логика формирующего эксперимента по организации проектной деятельности для развития рефлексии у студентов старших курсов была следующей:

1. Создание проекта площадки для психолого-педагогического фестиваля студентами старших курсов совместно с преподавателями и одногруппниками в рамках прохождения практики. Согласно требованиям к проектированию площадки, студенты выбирают одну из известных им теоретических схем организации развивающей деятельности участников, разрабатывают сценарий проведения площадки в соответствии с этой схемой, обсуждают его с другими участниками проектирования.

2. Постановка дивергентной задачи в рамках проекта площадки. На данном этапе ведущие площадок придумывают дивергентную задачу, которая будет материалом для организации развивающей деятельности участников в их проекте площадки. И прогнозируют возможные способы корректировки и организации деятельности участников по сценарию для поиска способов решения поставленной задачи.

Приведем примеры дивергентных задач на психолого-педагогическом материале. На площадке «Тайм-менеджмент» решалась дивергентная задача: создать организационную карту средств, необходимых для эффективного тайм-менеджмента. На площадке «Сторителлинг» решалась дивергентная задача: на основе принципов сторителлинга придумать и представить всем историю события из своей жизни. На площадке «Мнемотехника» — открыть новые способы запоминания, используя принципы мнемотехники. На площадке «Спасти единорога» — разработать стратегию и тактику командного действия, чтобы решить задачу максимизации своей прибыли, но не в ущерб живым существам — единорогам.

3. Защита проекта в рамках рефлексивного семинара. Студенты представляют проект преподавателям и другим студентам на экспертизу, получают обратную связь, отвечают на вопросы и дорабатывают проект после обсуждения.

4. Первичная диагностика уровня развития структурных компонентов рефлексии у студентов до проведения площадки: самооценивание в рамках анкеты, разработанной преподавателями на основании поликомпонентной модели рефлексии (Н. В. Галкина).

5. Реализация проекта площадки студентами старших курсов на психолого-педагогическом фестивале «Творчество и развитие». Проектировщики организуют развивающую деятельность участников площадки в процессе постановки и решения дивергентных задач.

6. Участие проектировщиков, участников проекта и преподавателей в общей рефлексивной процедуре. Совместная оценка достижений и трудностей, открытий в процессе общей деятельности в рамках Фестиваля.

7. Проведение повторной диагностики на выявление динамики развития компонентов рефлексии после проведения площадки: самооценивание в рамках анкеты, разработанной преподавателями на основании поликомпонентной модели рефлексии (Н. В. Галкина).

8. Написание проектировщиками рефлексивного эссе по вопросам, составленным преподавателями на основании поликомпонентной модели Н. В. Галкиной. Экспертная оценка преподавателями уровня развития рефлексии студентов-проектировщиков до и после проведения площадки.

В отличие от студентов старших курсов студенты младших курсов в силу своего пока ограниченного опыта деятельности и профессиональной подготовки могут быть участниками проектов либо преподавателей, либо старших курсов. Наша задача была разработать для них такой проект, в котором будут разворачиваться все выдвинутые нами в гипотезы условия деятельности.

Преподаватели совместно со студентами старших курсов разработали для младших курсов проект напольной деловой игры «Инноваторы vs Бюрократия». Цель игры — спроектировать со своей командой игроков выигрышную стратегию и обыграть соперника в виде Бюрократии, который стремится заморозить развитие образования. Для этого Бюрократии достаточно не дать Инноваторам сделать свой ход на напольной карте игры либо предлагать им задания, не имеющие смысла, но отнимающие ресурсы у команды. В итоге игры побеждает либо Бюрократия, либо команды игроков — Инноваторы. Команда игроков выбирает случайным образом одну из предложенных ведущими игровых позиций и на протяжении игры они действуют из содержания деятельности данной позиции: педагог-организатор, медиатор в школе, тренер в образовании, психолог-диагност, ведущий психологических групп, педагог-психолог, менеджер в образовании.

Для участников был разработана карточка набора компетенций и необходимых ресурсов по каждой позиции, в специальной таблице представлены баллы за каждую компетенцию. Есть игровое поле примерно 10 × 10 м, на котором изображены «клетки» для команд игроков. В начале команды по очереди выбирают стартовую клетку. Инноваторы проходят три фазы: подготовка, передвижение и переговоры. На *фазе подготовки* команда решает, куда ходит, какие ресурсы им нужны в соответствии с позицией и как им до них добраться; на *фазе передвижения* команда делает ход, узнает задание, какие ресурсы нужны для выполнения и какие компетенции она дает команде. Бюрократия также делает свой ход на этой фазе и оставляет на своей клетке задание. На *фазе переговоров* команды Инноваторы могут меняться заданиями и ресурсами, но только с командами

со смежных клеток. Такт переговоров дает возможность участникам выстроить коммуникацию и договориться об общей выигрышной стратегии игры против Бюрократии. Или же принять такое решение, которое приведет только одну команду к победе, но зато другие участники будут работать не на себя, а на то, чтобы поддержать одну команду для победы над Бюрократией. Далее команды выполняют задания, защищают их перед экспертами и получают свои баллы.

Таким образом, в соответствии с гипотезой логика формирующего эксперимента по организации проектной деятельности для развития рефлексии у студентов младших курсов психолого-педагогического направления подготовки была следующей:

1. Установочно-диагностический этап. Участникам игры предъявляются правила и требования участия в игре. На этом же этапе участники разбиваются на команды в соответствии с игровой позицией. Участники проходят первичное анкетирование, которое разработано проектировщиками в соответствии с поликомпонентной моделью Н. В. Галкиной.

2. Проектно-игровой этап. На данном этапе участники коллективно совершают игровые ходы, решают поставленные в процессе игры задачи в соответствии со своей игровой позицией и защищают их перед экспертами, получая определенные ресурсы и наращивая компетенции. Студенты проектируют вместе с другими командами выигрышную стратегию игры.

3. Рефлексивно-диагностический этап. После завершения игры проводится рефлексивная процедура совместно с разработчиками проекта игры, экспертами и участниками игры. Фиксируются полученные результаты, открытия, которые совершила команда, сложности, возникшие в ходе игры, а также найденные способы действия для преодоления выявленных трудностей. Участники проходят повторное анкетирование, которое разработано проектировщиками в соответствии с поликомпонентной моделью Н. В. Галкиной.

**Результаты исследования.** В первом формирующем эксперименте для студентов старших курсов — проектировщиков площадки в рамках фестиваля «Творчество и развитие» — проводилось анкетирование до и после площадки, когда они оценивали сами себя, а также оценка экспертами до и после площадки уровня развития у них компонентов рефлексии на основании прохождения ими всех этапов проектной деятельности и рефлексивных эссе студентов.

Выборка испытуемых составляла 20 человек студентов 2 курса магистратуры и студентов 3—4 курсов бакалавриата психолого-педагогического направления подготовки. Оценки каждого студента суммировались с его оценками от экспертов, далее считался средний балл по каждому компоненту рефлексии. Представим полученные данные.

На графике (рис. 1) представлены данные по развитию компонентов рефлексии у студентов старших курсов по результатам их проектной деятельности на основе самооценки и экспертного оценивания.

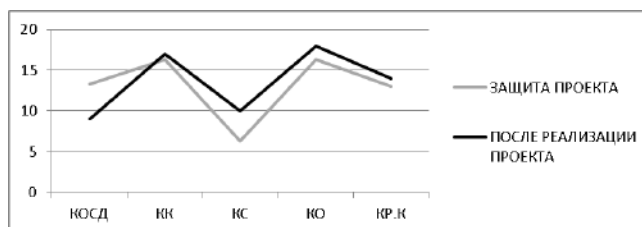


Рис. 1. График развития компонентов рефлексии студентов старших курсов на этапе защиты проекта и после его реализации

Кривая серого цвета на графике показывает среднюю суммарную оценку — самими студентами и экспертами — уровня развития их компонентов рефлексии на этапе защиты своего авторского проекта площадки, а кривая черного цвета показывает среднюю суммарную оценку уровня развития компонентов рефлексии у студентов после проведения площадки и реализации своего авторского проекта. По вертикали представлена выборка студентов в количестве 20 человек, по горизонтали — компоненты рефлексии, которые оценивались студентами и экспертами: компонент овладения собственной деятельностью (КОСД), компонент конструирования (КК), компонент схематизации (КС), компонент объективации (КО), креативный компонент (КрК).

Сформулируем статистические гипотезы.

$H_0$ : в экспериментальной группе студентов старших курсов нет статистически значимых различий по компонентам рефлексии на этапе защиты проекта и после его реализации.

$H_1$ : в экспериментальной группе студентов старших курсов есть статистически значимые различия по компонентам рефлексии на этапе защиты проекта и после его реализации.

Проведем статистическую обработку представленных на графике данных (см. рис. 1) при помощи критерия  $\chi^2$  (табл.).

#### Статистическая обработка данных по критерию $\chi^2$

Этапы	Компоненты рефлексии	Эмпирическая частота $n_i$	Теоретическая частота $\hat{n}_i$	$n_i - \hat{n}_i$	$(n_i - \hat{n}_i)^2$	$(n_i - \hat{n}_i)^2 : \hat{n}_i$
Защита проекта	КОСД	13,3	6,5	6,8	46,24	7,11
	КК	16,3	7,9	8,4	70,56	8,93
	КС	6,3	3,08	3,22	10,3684	3,37
	КО	16,3	7,97	8,33	69,3889	8,71
	КрК	13	6,357	6,643	44,1294	6,94
После реализации проекта	КОСД	9	4,59	4,41	19,4481	4,23
	КК	17	8,65	8,35	69,7225	8,06
	КС	10	5,1	4,98	24,8004	4,86
	КО	18	9,18	8,82	77,7924	8,47
	КрК	14	7,14	6,86	47,0596	6,59
Значение критерия						67,27

Число степеней свободы равно  $4 = (5 - 1)(2 - 1)$ . По таблице значений критерия при уровне значимости  $\alpha = 0,05$  имеем  $67,27 > 9,488$  т. е.  $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$ . Значит, нулевая гипотеза отвергается. В экспериментальной группе есть статистически значимые различия по компонентам рефлексии до и после проведения площадки.

Из полученного графика (см. рис. 1) видно, что уровень развития такого компонента рефлексии, как овладение собственной деятельностью (КОСД), снизился после проведения площадки, хотя и статистически незначимо. Это связано с тем, что отдельные студенты обнаружили дефициты в овладении собственной деятельностью в процессе проведения площадки и смогли их зафиксировать в анкете, снизив себе балл. Что является закономерным, поскольку для большинства студентов это был новый вид их профессиональной деятельности. Компонент конструирования (КК) практически не изменился. Это говорит о том, принцип проектирования освоен студентами. Следовательно, система вопросов по проектированию площадок была удержана ими в анкетах, даны правильные ответы, что подтверждено и оценками экспертов. Компонент КрК практически не изменился, участникам было пока сложно придумывать новые способы действия, которые они смогли бы применить в будущем при проведении аналогичной площадки в силу небольшого опыта практической деятельности.

Мы проверили статистическую значимость повышения по компонентам схематизации и объективации. По таблице значений критерия  $\chi^2$  при уровне значимости  $\alpha = 0,05$  имеем  $35,21 > 7,815$  т. е.  $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$ . Таким образом, это повышение статистически значимо. Компонент схематизации (КС) повысился, что говорит о том, что студенты после проведения площадки в анкете смогли разложить собственную деятельность на структурные элементы и представить ее в виде логической схемы в процессе рефлексии. Компонент объективации (КО на графике) также повысился, участники стали более четко определять свой способ работы и его основания, который применяли в собственной деятельности на площадке.

Рассмотрим полученные результаты второго формирующего эксперимента по развитию рефлексии студентов младших курсов в процессе проектирования ими стратегии и тактики командного хода в рамках игры «Иноваторы vs Бюрократия». В эксперименте участвовало 18 человек — это студенты 2—3 курса бакалавриата психолого-педагогического направления подготовки. Оценки каждого студента суммировались с его оценками от экспертов, далее считался средний балл по каждому компоненту рефлексии для всей группы. Вопросы анкеты сгруппированы по компонентам рефлексии и оценивались по шкале значений от 1 до 5. Представим полученные данные (рис. 2).

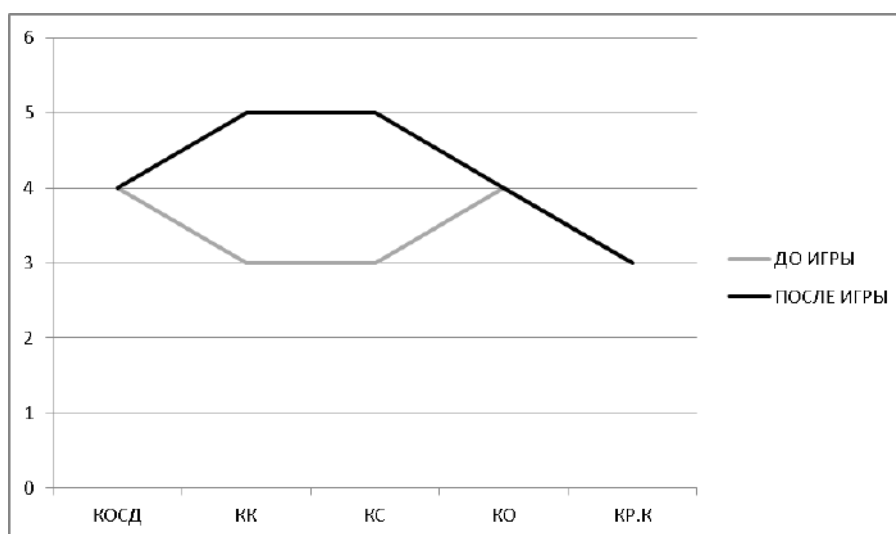


Рис. 2. График развития компонентов рефлексии студентов младших курсов до и после игры

На графике (см. рис. 2) серая кривая показывает оценки до игры, а черная кривая — оценки после игры. Вертикальная линия показывает шкалу оценивания от 1 до 5 баллов, по горизонтали — компоненты рефлексии, о которых мы говорили выше в тексте. По графику видно, что не изменились компоненты овладения собственной деятельностью, компонент объективации и креативный компонент. Это говорит о том, что в процессе игры студенты управляли своей деятельностью и проектировали командой свои действия, и такого типа деятельность им уже знакома. Повышение произошло по двум компонентам: конструированию и схематизации. Студенты отмечали, что проектировать стратегию и тактику игрового действия — это новое для них действие, как и сам тип игры и задач, которые они ставили и решали в рамках своей игровой позиции (конструирование), а также участники игры смогли спроектировать и реализовать единую выигрышную стратегию игры за счет

того, что в организации игры были предусмотрены такты, в которых команды участников смогли в процессе коммуникации обсуждать схему передвижения по игровому полю, что позволило создать замысел выигрышной стратегии и его реализовать (схематизация). Согласно данным графика (см. рис. 2), повышение компонентов схематизации и конструирования статистически значимое: при числе степеней свободы  $4 = (5 - 1)(2 - 1)$  по таблице значений критерия  $\chi^2$  при уровне значимости  $\alpha = 0,05$  имеем  $20,32 > 9,488$ , т. е.  $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$ .

### Заключение, выводы

По результатам опытно-экспериментальной работы мы можем сделать следующие выводы. По итогам первого формирующего эксперимента мы видим, что статистически значимые изменения в развитии рефлексии у студентов старших курсов в процессе разработки и реализации

авторского проекта развивающей деятельности происходят в развитии таких компонентов, как КС (схематизация) и КО (объективация), а втором формирующем эксперименте у студентов младших курсов в процессе проектирования и реализации выигрышного игрового хода на материале решения дивергентных психолого-педагогических и игровых задач статистически значимые изменения произошли в компонентах рефлексии КК (конструирование) и КС (схематизация). Как это можно объяснить?

Данное различие по изменению структурных компонентов рефлексии в экспериментах обуславливается тем, что в первом эксперименте испытуемые разрабатывали авторский проект площадок и для того, чтобы понять, удалось ли им его реализовать в соответствии с замыслом, необходимо было разложить собственную деятельность по структурным элементам в определенной сценарной логике — это обуславливает повышение компонента схематизации. Для того чтобы представить и осознать свои трудности, понять, за счет чего можно было бы их изменить, необходимо было объективировать свое действие, т. е. посмотреть на себя со стороны, провести беспристрастный анализ своих действий, что студентами было осознано, а также подтверждено оценками экспертов, и это обеспечило повышение компонента объективации в структуре рефлексии.

Во втором эксперименте повысился компонент схематизации у студентов младших курсов за счет того, что в игре участникам необходимо было спроектировать единую стратегию и тактику, или схему действия, для этого им необходимо было понимать, из каких элементов и каких игровых шагов это возможно сделать. Повышение компонента конструирования обеспечено тем, что студенты открыли для себя как новое проектное игровое действие в рамках профессиональных игровых позиций.

Таким образом, студенты старших курсов от студентов младших курсов в развитии рефлексии отличаются тем, что

уже могут сами создать и реализовать авторский проект, построенный на определенных теоретических психолого-педагогических основаниях, которые они удерживают, а также объективно оценить совместно с другими, насколько замысел соответствует реализации. Студенты младших курсов пока не понимают объективных оснований психолого-педагогического проекта, в реализации которого они участвуют, но могут применять свой опыт проектной деятельности в создании замысла и организации своего кооперативного с другими действия в процессе решения поставленных перед ними задач, на новом для них материале и с необходимостью удержания новых профессиональных позиций, хотя пока только в игровой, пропедевтической форме. Для них зоной ближайшего развития является именно такой опыт.

Мы теоретически обосновали и опытно-экспериментально доказали, что проектная деятельность студентов психолого-педагогического направления подготовки развивает их рефлексивность, если выполняется следующая система условий к ее организации:

- замысел проекта включает в себя постановку и решение дивергентных задач участниками проекта на психолого-педагогическом материале;
- реализация должна включать в себя разработку стратегии и тактики кооперативного действия между всеми участниками проекта;
- результаты реализации должны быть осознаны всеми участниками в процессе коллективной и объективной оценки происходящего.

Полагаем, что материал данной статьи будет интересен и полезен исследователям — теоретикам и практикам — в сфере профессионального, развивающего студентов образования, что отвечает как требованиям профессиональных стандартов высшего образования, так и вызовам современного общества.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85—102.
2. Расколовская О. С. Педагогическая рефлексия как междисциплинарное понятие // Педагогические науки. 2018. № 1. С. 71—76.
3. Устюжина А. Ю. Развитие профессионально-педагогической рефлексии у будущих педагогов профессионального обучения // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2. С. 263—266.
4. Королева Н. Б. Роль рефлексии в развитии культуры совместного творчества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4(13). С. 120—123.
5. Silver R. E. Provoking Reflective Thinking in Post Observation Conversations // Journal of Teacher Education. 2016. № 67(3). Pp. 203—219.
6. Abrami P. C. Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis // Review of Educational Research. 2015. № 85(2). Pp. 275—314.
7. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М. : Наследие ММК, 2005. 800 с.
8. Semyonov I. N. Philosophy of Humanization of Education and Reflexiveness of Dialogue // Reflexive process and control: International Interdisciplinary Scientific and Practical Journal. 2016. Vol. 1. No. 1. P. 95.
9. Rozin V. M. On the Necessity of Distinguishing between the Concepts of “Reflexion Scheme”, “Reflexion Activity”, and “Context of Reflexion” // Reflexive process and control: International Interdisciplinary Scientific and Practical Journal. 2002. Vol. 1. No. 1. P. 46.
10. Shchedrovitsky G. P. Reflexion and Relevant Problems // Reflexive process and control: International Interdisciplinary Scientific and Practical Journal. 2002. Vol. 1. No. 1. P. 41.
11. Petrovsky V. A. Event Transcription of Reflexive Processes // Reflexive process and control: International Interdisciplinary Scientific and Practical Journal. 2002. Vol. 1. No. 1. P. 51.
12. Леньков Р. В. Социальное проектирование как предмет социолого-управленческого дискурса // Научный результат: социология и управление. 2018. Т. 4. № 4.
13. Слободчиков В. И., Громыко Ю. В. Российское образование: перспективы развития // Директор школы. 2000. № 2. С. 3—12.

14. Зайнуллина Ф. К. Проектный метод обучения в формировании мотивации образовательного процесса студентов // Вестник КазГУКИ. 2016. № 4. С. 164—166. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/proektnyy-metod-obucheniya-v-formirovaniimotivatsii-obrazovatelno-go-protssessa-studentov>.
15. Долматова Л. А. Методика и условия развития проектной культуры педагогов на основе концепции «Управление знаниями» // Вестник Санкт-Петербург. юрид. акад. 2016. № 2(31). С. 122—128.
16. Мандель Б. Р. Основы проектной деятельности : учеб. пособие для обучающихся в системе СПО. М. : Директ-Медиа, 2018. 293 с.
17. Сафонова К. И., Подольский С. В. Проектная деятельность студентов в вузе: принципы отбора проектов и критерии формирования проектных групп. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-vuze-printsipy-otbora-proektov-i-kriterii-formirovaniya-proektnyh-grupp/viewer>.
18. Перекальский С. А. Основные принципы организации проектной деятельности при подготовке учащихся профильных педагогических классов к инновационной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2018. № 3. С. 54—59.
19. Галкина Н. В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении // Игровое моделирование: методология и практика. 1987. № 1. С. 38—48.

## REFERENCES

1. Alekseev N. G. Designing and reflective thinking. *Personal development*, 2002, no. 2, pp. 85—102. (In Russ.)
2. Raskolovskaya O. S. Pedagogical reflection as an interdisciplinary concept. *Pedagogical sciences*, 2018, no. 1, pp. 71—76. (In Russ.)
3. Ustyuzhina A. Yu. Development of professional and pedagogical reflection of future teachers of vocational training. *World of Science, Culture, and Education*, 2019, no. 2, pp. 263—266. (In Russ.)
4. Koroleva N. B. The role of reflection in development of culture of joint creativity. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2015, no. 4(13), pp. 120—123. (In Russ.)
5. Silver R. E. Provoking Reflective Thinking in Post Observation Conversations. *Journal of Teacher Education*, 2016, no. 67(3), pp. 203—219.
6. Abrami P. C. Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 2015, no. 85(2), pp. 275—314.
7. Shchedrovitsky G. P. *Thinking. Understanding. Reflection*. Moscow, MMK Heritage, 2005. 800 p. (In Russ.)
8. Semyonov I. N. Philosophy of Humanization of Education and Reflexiveness of Dialogue. *Reflexive process and control: International Interdisciplinary Scientific and Practical Journal*, 2016, vol. 1, no. 1, p. 95.
9. Rozin V. M. On the Necessity of Distinguishing between the Concepts of “Reflexion Scheme”, “Reflexion Activity”, and “Context of Reflexion”. *Reflexive process and control: International Interdisciplinary Scientific and Practical Journal*, 2002, vol. 1, no. 1, p. 46.
10. Shchedrovitsky G. P. Reflexion and Relevant Problems. *Reflexive process and control: International Interdisciplinary Scientific and Practical Journal*, 2002, vol. 1, no. 1, p. 41.
11. Petrovsky V. A. Event Transcription of Reflexive Processes. *Reflexive process and control: International Interdisciplinary Scientific and Practical Journal*, 2002, vol. 1, no. 1, p. 51.
12. Len'kov R. V. Social design as a subject of sociological and managerial discourse. *Scientific result: sociology and management*, 2018, vol. 4, no. 4. (In Russ.)
13. Slobodchikov V. I., Gromyko Yu. V. Russian education: development prospects. *School Director*, 2000, no. 2, pp. 3—12. (In Russ.)
14. Zainullina F. K. Project teaching method in formation of motivation of the students' educational process. *Bulletin of KazGUKI*, 2016, no. 4, pp. 164—166. (In Russ.) URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/proektnyy-metod-obucheniya-v-formirovaniimotivatsii-obrazovatelno-go-protssessa-studentov>.
15. Dolmatova L. A. Methodology and conditions of development of the project culture of teachers on the basis of the concept of “Knowledge Management”. *Bulletin of the Saint Petersburg Law Academy*, 2016, no. 2(31), pp. 122—128. (In Russ.)
16. Mandel B. R. *Fundamentals of project activity. Textbook for students of the SPE system*. Moscow, Direct-Media. 2018. 293 p. (In Russ.)
17. Safonova K. I., Podolsky S. V. *Project activity of students at the university: principles of project selection and criteria of formation of project groups*. (In Russ.) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-vuze-printsipy-otbora-proektov-i-kriterii-formirovaniya-proektnyh-grupp/viewer>.
18. Perekalsky S. A. Basic principles of organizing project activities in preparing students of specialized pedagogical classes for innovative activities. *Pedagogical education and science*, 2018, no. 3, pp. 54—59. (In Russ.)
19. Galkina N. V. The problem of psychological functions of reflection in game learning. *Game modeling: methodology and practice*, 1987, no. 1, pp. 38—48. (In Russ.)

**Как цитировать статью:** Юдина Ю. Г. Организационно-педагогические условия развития рефлексии студентов психолого-педагогического направления подготовки в рамках проектной деятельности // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 4 (53). С. 459—465. DOI: 10.25683/VOLBI.2020.53.430.

**For citation:** Yudina Yu. G. Organizational and pedagogical conditions for development of reflection of students of the psychological and pedagogical training programs in the framework of project activities. *Business. Education. Law*, 2020, no. 4, pp. 459—465. DOI: 10.25683/VOLBI.2020.53.430.