

Проблемность рефлексивных практик в образовании

Михаил Кушнир, Павел Рабинович, Кирилл Заведенский



**Михаил Эдуардович
КУШНИР**

младший научный сотрудник
Лаборатории проектного
и цифрового развития
образования Российской
академии народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской
Федерации.
(Россия, Москва,
пр. Вернадского, 82.
E-mail: kushnir.me@gmail.com)



**Павел Давидович
РАБИНОВИЧ**

к. тех. н., заместитель директора
Школы антропологии
будущего Российской академии
народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте
Российской Федерации.
(Россия, Москва,
пр. Вернадского, 82.
E-mail:
pavel@rabinovitch.ru)



**Кирилл Евгеньевич
ЗАВЕДЕНСКИЙ**

заведующий Лабораторией
проектного и цифрового
развития образования Школы
антропологии будущего
Российской академии народного
хозяйства и государственной
службы при Президенте
Российской Федерации.
(Россия, Москва,
пр. Вернадского, 82.
E-mail: kirillzav3@gmail.com)

АННОТАЦИЯ В статье представлены проблемные аспекты реализации рефлексивных практик в образовании, выявленные по результатам обзора российского и зарубежного опыта. В рамках исследования «рефлексия» понимается как процесс «взгляда на себя и свою деятельность со стороны», а «рефлексивная практика» – как непосредственная деятельность по организации и проведению рефлексии (у себя и у других).

Анализ проблемности рефлексивных практик проводился с целью выявить источники сопротивления их применению в образовательном процессе. Исследование проведено по материалам исследовательских коллективов, анализирующих «внешние для себя» практики, а также педагогов, обобщающих собственный опыт. В результате исследований выявлены источники проблем реализации рефлексивных практик: дефициты в понятиях и моделях рефлексии; технологико-организационные особенности образовательных процессов в школах, университетах, колледжах; а также культурно-психологические особенности возрастного развития участников образовательной деятельности (детей, подростков, молодежи). Сформулирована постановка задачи на разработку модели рефлексивной практики и рекомендации по ее реализации с целью минимизации негативных реакций участников образовательной деятельности (педагогов и учащихся). Представлены выводы и обобщения о проблемах рефлексивных практик с точки зрения их цельности представлений об основаниях рефлексии, совместимости локальных и международных подходов к организации рефлексии, конфликтности практик, возможных опор для организации рефлексии в «массовой» школе. На основе результатов исследования обновлена модель образовательного профиля ученика «Алмаз личности».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Рефлексия, рефлексивная практика, метапознание, Алмаз личности, субъектность, активное образовательное поведение, активное образование

ФИНАНСИРОВАНИЕ Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.

DOI 10.22394/2078–838X-2023–3-110-122

Введение

Основной целью исследования является разработка методических рекомендаций для подготовки и проведения с обучающимися рефлексивных практик, обеспечивающих возможность мониторинга их достижений и развития образовательной активности (субъектности). Для этого проведен обзор подходов к реализации рефлексивных практик в общем и дополнительном образовании [Кушнир и др., 2023].

По результатам обзора выявлена проблематика применения рефлексивных практик. Можно говорить о наличии теоретического и технологического разрыва между сложными практиками (используемыми в ходе организационно-деятельностных игр) и чрезмерно упрощенными практиками, выявляющими лишь отношение (как правило, эмоциональное) к произошедшим событиям (например, анализ процессов в школах через призму идей И. Канта о рефлексии [Stupak, 2020]). Синонимичными и близкими по смыслу понятиями являются: мышление, шеринг, дебрифинг, интроспекция, эмпатия, рационализация, самопознание, ретрофлексия и др.

Представляется, что ключевая проблематика состоит в отсутствии рефлексивных практик «среднего уровня», обладающих одновременно (а) возможностями «полной, целостной» рефлексии (восстановление замысла действия, формирование знаний и присвоение средств деятельности) и (б) уровнем технологизации (операционализации), необходимой и достаточной для регулярного применения в массовом общем и дополнительном образовании.

В рамках исследования «рефлексия» понимается в наиболее общем виде как «процесс взгляда на себя и свою деятельность со стороны». В то же время «рефлексивная практика» понимается как «непосредственная деятельность по организации и проведению рефлексии (у себя и у других)».

В фокусе внимания находятся следующие исследовательские вопросы:

- влияет ли на сопротивление участников модель представления рефлексии? Как часто и в каких случаях наблюдается сопротивление?

- есть ли отличия в моделях рефлексии в России и за рубежом?
- есть ли рефлексивные практики, которые не встречают сопротивления, но при этом обеспечивают достаточную глубину самоанализа?
- есть ли способы преодоления сопротивления?

При анализе практик мы концентрировались на выделении сложностей (барьеров) проведения рефлексии (рефлексивной практики), а не на анализе ее структуры и особенностей. Выборка была сформирована в рамках двух значимых аспектов определения рефлексивной практики: (1) рефлексивная практика – это любая образовательная практика, содержащая в себе организацию реального рефлексивного процесса как элемент, и (2) рефлексивная практика это реализация той или иной технологии/способа организации рефлексии в конкретной ситуации.

1. «Рефлексия»

Первая выявленная проблематика – сложность анализа понятия «рефлексия» из-за большого разнообразия ее моделей и подходов, а также их эклектичных интерпретаций. Следует обратить внимание на языковые разночтения. Основное значение слова reflection в английском языке – «оптическое отражение». То, что в России принято называть «рефлексией», в английском языке ближе по смыслу к саморефлексии, самоанализу, самоосознанию, интроспекции. Обсуждая рефлексии, принято акцентировать внимание на психологических, философских и/или методологических аспектах, включая задачи оценивания (самооценивания), контроля освоения учебного материала и т. д. Неоднозначность использования понятия «рефлексия» приводит к его смешиванию с иными сущностями или замене ими (в частности: «обратная связь», «шеринг», «дебрифинг» и пр.).

Аналогичная ситуация наблюдается и с понятием «рефлексивная практика», близким англоязычным аналогом которого является reflective practice. Однако в ходе поиска обнаружены близкие по смыслу понятия: reflective

learning, learning reflections, reflective actions, reflection as situated practice, reflection, self-reflection, psychology of reflection и др. Помимо этого, многие из интересующих нас рефлексивных практик принадлежат к области метапознания (metacognition), которое шире рефлексии и рефлексивных практик, лежащих в основе метапознания.

Второй сложностью является низкое взаимное проникновение самих рефлексивных практик и понятий и моделей, лежащих в их основаниях. Даже в рамках одной и той же модели часто не удается построить «универсальные» признаки рефлексии как таковой. В связи с чем приходится выводить многочисленные «типы» и «подтипы» рефлексии (например: [Степанов, Семенов, 1984; 1985; 2013]).

Наконец, третьей сложностью является «неуловимость» собственно рефлексии в «модельных построениях и схемах». По нашему мнению, эта сложность связана с тем, что «выход» к структуре рефлексии требует парного описания системы из двух элементов: описания «структуры мира» и описания «структуры рефлексии в этом мире». То есть необходимо сначала определиться с онтологической структурой «внешнего мира» (где действует человек), в отношении к которой возможно организовать рефлексии. Например, в деятельностном подходе для выхода к рефлексии необходимо задать набор процессов, типов деятельности и позиций, в которые потенциально может попасть человек в ситуации учения. При этом зачастую часть, что описывает мир, представлена обширно, а описание самой природы и сущности рефлексии (и рефлексивных процессов) вовсе опускается или сводится до упрощенных методических вопросов и их циклов. Таким образом, имеем множество «квазимodelей» рефлексии, не объясняющих сущность самой рефлексии, но предлагающих действовать определенным образом для ее формирования. Например, предлагается последовательно задать серию вопросов самому себе («Что я делал?», «Что было значимо?», «Что было важно?» и др.). При этом организатор рефлексии остается без опоры, так как не имеет способа понять, являются ли ответы на эти вопросы рефлексией или нет.

Существует ряд традиций, научных и философских школ, которые ставят перед собой

задачу разработать эвристическую модель рефлексии, преодолевающую указанные сложности. Но несмотря на долгую историю развития понятия «рефлексия» в мировой философской мысли (Дж. Локк, И. Кант, С. Кьеркегор, И. Г. Фихте, Г. В. Ф. Гегель и др.), в своем анализе истории представлений о рефлексии Алексеев делает вывод, что в исследовательской повестке и «технологии» проблемы рефлексии начали выходить на передний план только в 70–80-х годах XX века, в особенности в психологическом, антропологическом и педагогическом направлениях [Алексеев, 2002].

Длительность формирования задачи на исследование рефлексии косвенно указывает на системную сложность самого объекта исследования. Обсуждая модели рефлексии, которые ставят вопрос о ее природе и способах ее исследований, выделим следующие работы.

В. А. Лефевр закладывал модель рефлексии в основу теории выбора и теории управления [Лефевр, 2003]. Именно В. А. Лефевр предложил использовать строгие знаковые системы и языки (математика, логика) для описания рефлексивных процессов и один из первых начал строить рефлексии в логике системного анализа, введя специальный знак «позиции» для того, чтобы добавить в анализ рефлексивных процессов не только сознание, но и контекст деятельности [Лепский, 2021].

Н. Г. Алексеев разворачивал идею и модели связи рефлексии с проектной деятельностью и проектным мышлением и в связи с этим специально обсуждал вопрос создания рефлексивных практик [Алексеев, 2011]. Отчасти в связи с этим место рефлексии укоренилось в процессах проектирования [Пикалова, Ломакина, 2021].

Г. П. Щедровицкий предложил системную модель рефлексии как специального самостоятельного процесса в комплексном процессе мышления и отстаивал несводимость рефлексии к психическим процессам, протекающим в сознании. Именно Г. П. Щедровицкому принадлежит трактовка рефлексивного акта как сменной позиции (в отличие от «поворота взгляда на себя») [Щедровицкий, 1974], которая до сих пор находится в «практическом осмыслении» [Королев и др., 2022].

В. Д. Шадриков в своих работах демонстрировал сообразные взгляды с Г. П. Щедровицким на

истоки рефлексии через системогенез деятельности (а не сознания и психики) [Шадринков, Кургинян, 2015].

А. Н. Леонтьев обсуждал не только устройство рефлексии, но и анализ рефлексии в различных контекстах как философской проблемы, как механизма психики и как комплексного предмета исследований [Леонтьев, Осин, 2014], а также как элемента деятельности [Леонтьев, Аверина, 2011].

В. А. Петровский анализирует и конструирует модели рефлексии в контексте развития представлений о субъекте, субъектности, субъективности, «Внутреннем Я» и др. [Петровский, 2008, 2021a, 2021b].

В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман и др. в рамках психологии развития рассматривают рефлексию как механизм образования знаний, а также «гармонизации» и «связывания» субъективного переживания акта развития с объективным культурно-нормативным содержанием, эти взгляды на рефлексию возвращены в их работах [Слободчиков, 1986; Слободчиков, Цукерман, 1990].

Существенные опоры для построения моделей, отражающих суть рефлексивных процессов (по крайней мере в рамках психологической традиции и культурно-деятельностного, культурно-исторического подходов [Семенов, 2020; Хаккарайнен, Бердиките, 2021], были заложены в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. В. Зейгарник.

Отдельно следует отметить, что на фоне комплементарного отношения к рефлексии легко воспринять ее как безусловное благо. Однако продуктивность рефлексии зависит от целей и ситуации. Д. А. Леонтьев, разрабатывая дифференциальную модель рефлексии [Леонтьев, Осин, 2014], обращает внимание на редко декларируемые признаки рефлексии, представление о которой «имело и продолжает сохранять в себе некоторую амбивалентность». С одной стороны, «рефлексия является важнейшим механизмом самопознания, которое рассматривалось как важнейшая задача личностного развития еще со времен античности (“Познай самого себя!”) и получило новый импульс в современных подходах к личностному развитию и психотерапии». С другой стороны, «она нередко воспринимается обыденным сознанием, как досадное качество интеллигента, который много

размышляет, но мало действует, как то, что мешает нам перейти к решительному действию».

Этот тезис о не безусловной полезности рефлексии находит подтверждение в исследовании по методикам влияния рефлексии на качество принятия решений [Леонтьев, Аверина, 2011]. Оно показало нелинейную зависимость: сначала качество решений с ростом рефлексивности растет, а потом снижается. Высокрефлексивные люди менее жестко опираются на имеющиеся стратегии, гибче используют разные варианты действий. Но они сложнее делают выбор между ними – это удлиняет время выбора и не гарантирует его оптимальности. Таким образом, рефлексивность может оказаться контрпродуктивной в сравнительно стандартных ситуациях, но без высокой рефлексивности маловероятно выйти из нестандартной ситуации («некогда думать, конфету доставать нужно»).

2. Сложности реализации рефлексивных практик

Понятие «рефлексивная практика» имеет как минимум три трактовки: (1) как реализация той или иной технологии/способа/техники организации рефлексии в конкретной ситуации, (2) как образовательная практика, содержащая в себе рефлексию как один из элементов процесса и (3) любая практика, рефлектирующая саму себя.

В целях настоящего исследования подбор и анализ материалов осуществлялся с опорой на первую и вторую трактовку «рефлексивной практики». Таким образом, поле поиска было сужено до реальных действий по проведению и организации рефлексии в процессах обучения, образования, воспитания детей и подростков (преимущественно в общем и дополнительном образовании).

С высокой частотой проанализированные российские практики (если рассматривать только технологизированные, в той или иной степени) в качестве методических опор ссылаются на «рефлексивные технологии» из книги С. С. Кашлева [2000] и их развитие Л. С. Кожуховской, например в статье с И. В. Позняк [2000]. Данный список инструментов используется для разных возрастов, включая младший. Но большинство описаний – на уровне простых

индикаторов эмоциональной готовности к занятию. Это не может рассматриваться как полноценная рефлексия и не позволяет достигать ожидаемых образовательных результатов (таких, как новые знания и средства деятельности).

Отдельно в анализе рефлексивных практик стоит выделить ветвь развивающего обучения, которое воплотило тезис В. В. Давыдова о том, что «рефлексия может быть целенаправленно сформирована, притом в раннем возрасте, таким образом, она является типичным высокоинтеллектуальным новообразованием младшего школьника». Рефлексия в теории развивающего обучения является органичным элементом, но технологизация и «передача» рефлексивных техник ограничена, так как требует использовать модель и подход только в ее полноте.

Англоязычные практики технологизированы лучше, но не обеспечивают «глубину» самой рефлексии. Однако и здесь перенос рефлексивных практик в пространство сферы образования сталкивается с проблемами. Если опираться на исследование Gallup 2015 года, опора на «естественную» вовлеченность в рефлексии участников образовательного процесса недостаточно высока для ее встраивания в современной школе, кроме того, с возрастом вовлеченность стремительно снижается – от 75 % на уровне grade 5 до 34 % на уровне grade 12 [Brenneman, 2016].

В статье М. R. Rahmawanti [2018] с изложением опыта Universitas Ibn Khaldun отмечают проблемы с организацией практик рефлексии; автор отдельно отмечает недостаток компетенций у учителей, обнаруживая причины недостатка не в устройстве самих процессов в школе, а в отсутствии системного подхода к внедрению рефлексии, в т. ч. нехватке институтов обучения методикам рефлексии: «Учителя часто просят рефлексировать, не будучи наученными, как это делать. Это приводит к неспособности принести реальные рефлексивные практики в учебные аудитории. Это значит, необходимо учить педагогов проведению рефлексивных практик, чтобы это было не интуитивным действием. Рефлексия должна стать управляемым и осознанным процессом». О пользе «технологизации» рефлексии для учителей заявляют и М. L. Miulescu и А. Tasea,

обсуждая опыт различных учителей в школах Будапешта [Miulescu, Tasea, 2023].

При этом с опытом учителя «естественным образом» отводят рефлексии все более значимое место в своей практике. Этот тезис приводят и анализируют в своей статье Williams и Grudnoff [2011]. Опорами для организации рефлексии они считают работы Dewey (1933) и Schon (1983, 1987). При рассмотрении задач рефлексии для учителя авторы активно ссылаются на Zeichner и Johns (1996), которые обращали внимание на отличие рефлексии на собственном опыте от рефлексии на основании знаниевых моделей. В частности, у начинающих учителей слишком мало опыта, чтобы продуктивно на него опираться. В противовес уровням рефлексии Van Manen (1977), которые рассматриваются как последовательные, авторы приводят Smyth's model (модель Смита) критической рефлексии (1989), которая рассматривается по 4 уровням независимо: «Что я делаю?» – описание вопросов/проблем; «Что это значит?» – рассмотрение вопросов/проблем под разными углами зрения; «Как мы здесь оказались?» – контекст появления/рассмотрения этих задач; «Что можно было бы сделать иначе?» – рассмотрение альтернатив ретроспективно и на перспективу.

По мнению D. Gudeta, начинающие и опытные учителя признают полезность рефлексии [Gudeta, 2022], но он обнаружил отличие в том, что начинающие преимущественно использовали рефлексивные практики для описания и осознания своих действий, а опытные использовали рефлексии для изменения своих действий и не упоминали об описательном использовании рефлексии. Рефлексия в этом случае рассматривается в трех направлениях: как вызов устоявшимся нормам и правилам, как изменение своих функций или зон ответственности, как повышение уровня своей компетентности, самореализации.

Из данного исследования можно сделать вывод о том, что учителям для получения результата необходимы операционализированная модель рефлексии, соответствующие компетенции (знания и опыт) и система развития этих компетенций. Схожая картина наблюдается и в отношении управленческих позиций в школах [Dalgıç, Bakıoğlu, 2014], и в отношении

учителей начальных классов [Naseer et al., 2020; Hashim, Yusoff, 2021]. Данные выводы можно экстраполировать на рефлексивные практики для учеников.

Как отмечают Н. Price с коллегами, проблемы в реализации рефлексии связаны не только с недостаточными компетенциями фасилитации у учителей, но и с сопротивлением учеников [Price et al., 2023]. Поэтому полезны как констатация факта такого сопротивления, так и практики минимизации сопротивления учеников.

Li-Shih Huang из канадского университета Виктории делится тремя своими подходами [Huang, 2017] для преодоления сопротивления: «обеспечивайте прозрачность ожиданий; быстро начинайте обсуждения с очевидно прогнозируемыми последствиями и целями; обеспечивайте поддержку рефлексии ученикам в том объеме, на который они рассчитывают (кому-то нужно руководство с вопросами, кому-то нужно вербальное участие учителя, кто-то готов и предпочитает сначала сам обдумать, а потом или обсудить или оставить выводы при себе); предоставляйте ученикам свободу эксперимента с разными форматами рефлексии». Автор выявил некоторое количество учеников, которые предпочитают медитировать, а не записывать. Рефлексия не должна быть обременительной и непонятной по последствиям, должна отвечать предмету деятельности, а преимущества от ее проведения должны быть очевидными. Она должна по глубине отвечать возможностям и потребностям участников.

Li-Shih Huang опирается на адаптированную для целей рефлексии пирамиду таксономии Блума и правило 5R: Recalling (возвращение), Recapturing (перепроживание чувств), Relating (связь с прошлым опытом), Rationalizing (выявление шаблона или осознание опыта), Redirecting (вовлечение в осознанное планирование новых действий). Li-Shih Huang обращает внимание, что нет единственно верного для всех варианта рефлексии и что это весьма напряженная работа, но она имеет огромный потенциал. Li-Shih Huang присоединяется к тезису, что «...ни одна другая концепция не оказывает такого мощного и длительно действующего потенциала, как рефлексия» [Huang, 2017].

Инструментарий проведения рефлексии Northwest Service Academy стал известным и заслуживает внимания как набор практик, классифицированных по временным затратам организаторов и участников [Watson, 2001]. В этом его преимущество (легко выбирать по предполагаемому на рефлексивные практики затратам времени), но и его дефициты (первичны операционные задачи, а не содержательные). Эффективная рефлексивная практика, по мнению Академии, должна предполагать результат в задумке (например, лидерство, командообразование, развитие критического мышления); соответствовать группе (возрасту, культуре и т. п.); проводиться до, во время, после рефлексивных действий; быть непосредственно связанной с профильной деятельностью; разрушать стереотипы, негативный опыт, удовлетворять потребность в общении, способствовать сплоченности; отличаться для разных стилей учения, возрастов и т. п.; вовлекать больше участников для полноты полезного эффекта; фасилитироваться для максимального участия, творчества и научения; обеспечить примерно одинаковое вовлечение в процесс; искать баланс между гибкостью, с учетом потребностей участников, и удержанием процесса целостным, в теме (даже имея образ результата в голове, стоит пойти навстречу потребностям участников, если возникшее обсуждение кажется более важным для них).

Одно из базовых руководств по фасилитации рефлексии подготовлено в университете Вермонта в 1995 г.¹ В руководстве представлены следующие проблемные ситуации: «доминирующий участник»; несколько человек уклоняются от обсуждения; расфокусировка внимания группы; агрессивные комментарии, порождающие сопротивление группы; проверка фасилитатора на предубеждения; попытка «свержения» фасилитатора; бездоказательные аргументы и попытка увода в сторону от темы; обесценивание темы обсуждения; неприязнь к участникам.

Рефлексивные практики показывают продуктивность и в соединении с другими практиками и инструментами [Sellars, Imig, 2021]. Особый интерес представляет соединение рефлексивной практики с проектным обучением

¹ Подробнее – www.northwestserviceacademy.org.

(PBL – project-based learning). John Kamal [2020] обращает внимание на то, что учителю сложно выбрать время на проведение рефлексивных практик. Он увидел выход в технологизации рефлексивных задач, накоплении результатов в течение учебного года и проведении анализа после окончания учебного года в логике подготовки к следующему, с учетом выводов. Вопросы для итогового анализа он структурирует так: учение (что говорят накопленные данные об ученике?); опыт ученика (что ученик думал и чувствовал в процессе учения? что, как ему кажется, стоит изменить?); развитие (что и как стоит доработать в логике курса и учебных материалах?); время (удачно ли распределено время на занятиях или стоит подправить план?).

Для регулярного анализа данных он собирает следующие источники: дневники (с помощью приложений для заметок типа Evernote или OneNote); еженедельники; голосовые заметки; обобщения учеников в конце каждого учебного модуля и учебного периода (через GoogleForms или т. п.).

В дополнение к подробному описанию собственной рефлексии учителя, на основе технологизации сбора мнений учеников, можно обратить внимание на представленные S. McNicol специализированные приложения: iTEC project, TeamUp, Reflex [McNicol et al., 2014].

В контексте развития навыков саморефлексии целостно выглядит статья A. Curletto, педагога начальной школы из штата Юта [Curletto, nd]. Автор обращает внимание на важность мотивации и широкий круг аспектов за пределами академической успеваемости и деятельности. Например, личностное пространство (в т. ч. демонстрация собственной самоорганизации учителем), внешкольная самореализация. Чтобы ученики органично осваивали саморефлексию, учитель должен использовать в т. ч. соответствующую лексику и набор понятий в ежедневной практике, а не только применять их в «специальных форматах», отведенных для рефлексии.

В качестве инструментов стимулирования рефлексии A. Curletto выделяет схемы или рисунки, рефлексии в игре, ведение портфолио, дневник, а также способы активизации рефлексии во взаимодействии: друг по рефлексии (поддержка формирования пар), образец для учеников (учитель вслух

рефлексирует свои действия), возвращение к пройденному, развитие образа мышления.

3. Рефлексивные практики с использованием цифровых инструментов и в цифровых средах

Исследования результативности самообучения в сетевом режиме существенно обрушили ожидания революции в обучении за счет массовых открытых курсов (МООС). M. Tlale-Mkhize и J. Liebenberg отмечают, что в настоящее время появились подходы по повышению их результативности, но одним из факторов является отсутствие компетенции рефлексии [Tlale-Mkhize, Liebenberg, 2023]. В очном обучении и при наличии коммуникации между соучениками рефлексивные процессы могут случиться со значительно большей вероятностью за счет опоры на коммуникацию. При самообучении (которое зачастую происходит вне контекста «живой» коммуникации) навык рефлексии становится критически важным. В свете этой задачи семь советов по структурированию рефлексии для удаленного обучения² могут быть полезны и в контексте сбора рефлексивных практик, как наиболее критичные и, следовательно, эффективные.

1. Обеспечить структуру рефлексии:

- примеры направляющих вопросов: Что я узнал? Как я это узнал? Что я думаю об этом процессе? Почему это изучение важно для меня? Как я воспользуюсь новым знанием?
- примеры незаконченных предложений-формул для побуждения к рефлексии: Я узнал... Мне еще нужно узнать... Мой следующий шаг... Пока я все это изучал, я чувствовал... Один из вариантов использовать изученное – это...

2. Поощрять три направления рефлексии. Кроме академических аспектов, важно рефлексировать и метапознание, и восприятие учебного процесса. Важно отразить социальные и эмоциональные аспекты. Педагог может использовать для связи видео.

² Structure Student Reflection Activities Effectively for Remote Learning. AVID Open Access. <https://avidopenaccess.org/resource/structure-student-reflection-activities-effectively-for-remote-learning> (дата обращения: 02.08.2023 г.).

3. Допускать разные форматы. У всех разные особенности восприятия и коммуникации. Не стоит диктовать формат рефлексии, стоит подходить к форматам рефлексии гибко (чат, видео, эмодзи, рисунки, схемы...).

4. Делиться разными примерами. Показывать примеры эффективных рефлексивных практик.

5. Просматривать и давать обратную связь. Успешное обучение подразумевает надежду ученика на помощь учителя. Оценка рефлексии ученика всегда должна быть позитивна в эмоциональном выражении, чтобы создать у ученика ощущение надежности, безопасности рефлексии.

6. Требовать регулярности. Необходимо выработать привычку к рефлексии на регулярной основе. Режим рефлексии должен соответствовать возрастным возможностям ученика.

7. Предполагать три этапа рефлексии (до, в процессе, после занятия). Это не значит, что должны быть все три типа, но при планировании нужно иметь в виду все три и использовать их по необходимости.

В контексте применения цифровой среды для рефлексивных практик выглядит интересной постдипломная работа Бенджамина Стори [Storie, 2021a] про саморегулируемое обучение в университете. Автор подготовил электронную книгу [Storie, 2021b] с коллекцией инструментов по рефлексии для педагогов в предположении, что это сократит время на поиск более эффективного инструмента.

Здесь хотелось бы выделить вывод автора о том, что молодежь лучше рефлексиирует на основе цифровых медийных форматов, чем текстовых. Медиаформат стимулирует к неоднократному просмотру/прослушиванию, что приводит к более глубокому и внимательному анализу. Возможно, дополнительным фактором является удобство записи, хранения и просмотра/прослушивания, например, когда используется смартфон.

4. Рефлексия и формальные инструменты оценивания

Рефлексия – очень неформальный процесс, ее продуктивность может резко упасть при использовании «традиционных» формализованных регламентов. Такой процесс без

формальной оценки проблематично внедрять в массовую практику. Попытки нормировать такой ненормативный инструмент важны для выявления ключевых закономерностей процесса.

Образовательный центр в Чикаго (Center for Teaching and Learning)³ опубликовал обобщение подходов N. Hatton & D. Smith и S. L. Ash & P. H. Clayton. Как можно сформировать стандарт оценки индивидуального рефлексивного процесса? В зависимости от варианта рефлексии, устной или письменной, должны различаться подходы к оценке. Как неформальные варианты изложения загнать в рамки формальных описаний? А если язык неродной для рефлексиирующего? Отсюда ключевые вопросы перед оценкой: какова цель оценки рефлексии, процесс или продукт? Может ли оценка рефлексии стимулировать развитие рефлексии, рефлексивной практики? Как можно судить о рефлексии, сделать это суждение прозрачным для ученика, и чего ему ждать от этой оценки в логике самой рефлексии?

Модель N. Hatton и D. Smith [Hatton & Smith, 1995] предусматривает четыре уровня развития рефлексии:

- описательный (Descriptive): не столько рефлексия, сколько простое описание события без анализа причин;
- описательная рефлексия (Descriptive Reflection): добавляется указание причин события;
- диалогическая рефлексия (Dialogic Reflection): включает внутренний диалог со смысловыми вопросами, предполагаемыми альтернативами, оценками эмоций типа «Меня удивило...», «Что если...», «Возможно...»;
- критическая рефлексия (Critical Reflection): включает осознание контекста, в котором произошло событие, учитывает альтернативы, выявляет причинно-следственные связи, цепочки взаимосвязанных действий, захватывает рефлексивный скепсис.

Модель S. L. Ash и P. H. Clayton [Ash & Clayton, 2004] описывает ведомый фасилитатором процесс, фокусируется на социально-активном

³ Assessing Reflection. Teaching Commons. <https://resources.depaul.edu/teaching-commons/teaching-guides/feedback-grading/Pages/assessing-reflection.aspx> (дата обращения: 06.08.2023 г.).

учении (service learning). Но авторы публикации полагают, что он применим и при других типах учебного процесса, в том числе более традиционных. Они рекомендуют несколько форматов оценки рефлексивных действий учеников. Один из способов – использование рубрикаторов (очень популярный для того времени способ оценки). На высшем, четвертом уровне приводятся следующие признаки:

- орфография (mechanics) – аккуратность и грамотность изложения;
- осознанность (connection to experience) – описываемые связи понятны;
- внимательность (accuracy) – описываемые факты адекватны и проверяемы, смысл учебного материала передан правильно;
- ясность (clarity) – последовательно и логично излагает материал;
- достоверность (relevance) – описание обучения соответствует категориям обсуждения;
- глубина (depth) – изложение соответствует сложности материала, нет упрощений при описании взаимосвязей;
- широта (breadth) – охват разных подходов и вариантов интерпретации;
- логичность (logic) – излагаемые причинно-следственные связи логичны, с понятными выводами и следствиями;
- значимость (significance) – показаны выводы и установлены новые цели в развитие полученного опыта.

5. Обсуждение и заключение

5.1. Цельность представлений о рефлексии

Обзор рефлексивных практик как в России, так и в англоговорящих странах показал, что цели, процесс и способы организации рефлексивной деятельности остаются размытыми. В связи с этим они конкретизируются непосредственно в процессе деятельности. Неопределенность целей и способов проведения способствует фрустрации участников и организаторов рефлексии, особенно в условиях дефицита времени и строгих нормативно установленных процессов обучения в школе.

Наличие сопротивления, разнообразие механизмов сопротивления и их глубины

подтверждены в многочисленных публикациях и в России, и за рубежом. Проявление сопротивления в деятельности осуществляется через различные формы: от отказа учеников принимать участие в практиках до избыточного увлечения рефлексией с потерей продуктивности базового процесса (обучения или выполнения той или иной задачи).

На основе изученного материала можно предположить общий источник сопротивления: объем и способ рефлексивной практики (включая частотность проведения рефлексивных мероприятий) не соотносится с мотивацией и предпочтениями участников (как детей и подростков, так и взрослых).

Рефлексивные практики в России можно считать охватывающими 3 узкие функциональные зоны:

- глубокие варианты анализа стратегического типа на основе методологических практик разных школ с высококвалифицированным фасилитатором рефлексии;
- нишевая зона школ развивающего обучения по системе Эльконина–Давыдова, где рефлексия органично встроена в образовательный процесс;
- фрагментарные сравнительно простые методики Кашлева–Кожуховской, которые находят применение даже у педагогов начальной школы, поскольку являются методической базой, на которую можно сослаться.

В результате можно отметить крайне редкий опыт целенаправленного проведения рефлексивных практик в общем и дополнительном образовании, поскольку эти зоны не затрагивают массового учителя.

5.2. Совместимость представлений о рефлексии в России и за рубежом

Стоит сделать довольно неожиданный вывод о существенной независимости и, острее, изолированности в России методологических оснований рефлексии (моделей, понятий, схем) и самих рефлексивных практик (способов и инструментов реального проведения рефлексии) по отношению к англоязычным образовательным новациям и разработкам (тогда как в остальных вопросах мы привыкли видеть

широкое проникновение идей и популяризацию в России, в особенности в школах).

Наиболее близко рассматриваемой теме о рефлексивных практиках направление «метапознание», поскольку рефлексия занимает в нем важное место. Структура представлений о метапознании выделяет рефлексию в отдельный модуль, но реализация его ничего принципиально нового не предлагает. Ценной в материалах по метапознанию можно считать только саму идею целостности познания (при наличии рефлексии в комплекте с другими функциональными модулями).

Из общего в представлениях о рефлексии в России и в других странах можно отметить выделение в рефлексии двух уровней. Модели этих двух уровней выглядят независимо, но отражают одно и то же: уровень анализа продуктивности действия (reflection-in-action) и уровень анализа самой деятельности в структуре более высокого уровня (reflection-on-action, рефлексия над рефлексией).

Следует отметить, что «рефлексией» в англоязычных странах могут называть любые виды обратной связи, вплоть до оценивания результатов учебного процесса.

В отношении рефлексивных практик едино выглядят письменные форматы рефлексии (дневники и беглые оперативные ответы на сравнительно простые вопросы педагога). Аналогичным образом устроены и практики типа «мишени», где заранее изображены параметры оценки в формате лепестковых диаграмм, на которых участники ставят свои отметки. Такие инструменты и методики выглядят просто и эффективно, но для их применения нужно иметь модель параметров, по которым проводится рефлексия. Это существенное формальное ограничение по сравнению с неформализованными задачами. Кроме того, неочевидной становится ценность для всех участников именно тех параметров, которые оказываются вынесены на «мишень».

В России следует отметить плотность и глубину научных и философских оснований по отношению к понятию «рефлексия». Разработаны различные нюансы определения «рефлексия» и развернут критический дискурс по отношению разных подходов друг к другу. С точки зрения использования в практике это создает

высокий психологический барьер для тех, кто заинтересован в организации рефлексии, формировании рефлексивных практик, но не чувствует себя достаточно квалифицированным, готовым к дискуссиям понятийного характера.

Англоязычные модели рефлексии выглядят более простыми с точки зрения научных оснований, но вместе с тем и более «поверхностными». Многочисленные варианты рефлексивной практики в прикладном отношении опираются на длинные цепочки вопросов и зачастую приводят к падению интереса к ним на среднесрочном промежутке времени, особенно при регулярном применении. При формальной реакции на эти вопросы никакой пользы нет, а мотивированность для получения продуктивной реакции наблюдается не у всех. Именно поэтому в обзоре наиболее продуктивные результаты обнаружены в колледжах и университетах, где «естественная» мотивация выше. Несмотря на разнообразие открыто опубликованных моделей рефлексии, в основе большинства практик лежат лишь несколько широко известных моделей: Бортонна, Гиббса, Шора, Джонса.

Важно отметить, что проведение рефлексивной практики очень сильно зависит от культурной и социальной среды, то есть от проявления в деятельности и коммуникации окружающих тех или иных ценностей. Рефлексия является проявлением субъектности, а англоговорящие культуры отражают наиболее субъектные модели общества. Восточные культуры более жестко структурированы и склонны к более строгим поведенческим проявлениям, менее личностно ориентированным.

5.3. Наличие бесконфликтных рефлексивных практик

Минимальное сопротивление встречают совсем простые практики. Такие имеются и в России, и за рубежом. За рубежом есть довольно практичные модели более глубокого характера (подробнее [Huang, 2017] и [Kamal, 2020]), но, оставаясь не слишком сложными и вполне технологизированными, они тоже сталкиваются с сопротивлением. Учитывая важность рефлексии и сложность ее проведения, можно ожидать многочисленных попыток поиска новых форматов ее реализации. Исследование

подтвердило гипотезу об актуальности новых отчуждаемых разработок, направленных на преодоление сопротивления учителей и учеников регулярной рефлексии.

5.4. Проблемы и опоры проведения рефлексии

Независимо от модели, продуктивная рефлексия – весьма трудоемкий процесс. Чтобы он воспринимался позитивно, результат должен быть адекватен усилиям, более надежно прогнозируем, приводить к повышению эмоционального фона. Для регулярных значительных затрат необходимо повысить прогнозируемость их объема – это снизит фрустрацию от чувства неопределенности при дефицитах времени.

Оптимизм в отношении преодоления этих рисков внушает общая для рассмотренных публикаций позитивная реакция по итогам рефлексивной практики у всех ее проводивших, и в России, и за рубежом. Причем позитив отмечен на любых форматах рефлексии – от самых простых до самых сложных. С другой стороны, большинство публикаций содержит тезис о наличии сопротивления проведению рефлексивных практик как со стороны педагогов, так и со стороны учеников. Сам факт удовлетворения легко прогнозируем, поскольку рефлексивный взгляд, каким бы он ни был, обеспечивает системную доработку существовавшей ранее картины мира, которая после любой рефлексии становится шире, глубже, рельефнее – просто по факту дополнительной работы системно более высокого уровня.

Наблюдаемое всеми авторами существенное повышение качества образовательного процесса создает мотивацию к поиску продуктивных и эффективных моделей рефлексивных практик для широкого круга участников. Для этого нужно адекватно распределить необходимую для рефлексии нагрузку и не перегружать участников сверх необходимого для них эффекта. В рамках обзора были найдены рекомендации, которые резонируют с гипотезами авторов о причинах сопротивления и направлениях поисков средств его снижения.

В России и в зарубежных странах в целом близкое понимание задач, которые решаются процессом и практикой рефлексии.

Проанализированный опыт различных коллективов показывает, что они имеют дело со схожими проблемами (включая сопротивление учеников предлагаемым практикам). При этом используются разные модели и подходы к их практической реализации.

В качестве прообраза будущей методики предлагается рассмотреть включение элемента организации рефлексии в разработанную и апробированную модель анализа образовательных результатов «Алмаз личности» [Кушнир и др., 2023]. При этом «Алмаз личности» выступает как поле возможных «предметов рефлексии», а за основу для организации самой рефлексии принимается «треугольник Бортонна»: «Что? И что? И что теперь?» (What? So what? Now what?). Это три ключевых этапа рефлексии: описание, анализ, перспективные выводы. Поскольку в результате пилотного проекта выяснилась избыточность типизации развития субъектности по пяти уровням (основательный, изобретательный, находчивый, нормативный, контролируемый), в упрощенной модели было решено оставить только два – пассивный и активный – с опциональной детализацией активного уровня на находчивый/изобретательный, если педагогу при оценке нестандартных (нетипичных) заданий покажется важным выделять изобретательные решения.

Список источников | References

1. Алексеев Н. Г. (2002). Проектирование и рефлексивное мышление. Центр гуманитарных технологий. <https://gtmarket.ru/library/articles/5260> (дата обращения: 01.08.2023 г.).
2. Алексеев Н. Г. (2011). Рефлексия. Доклад. Летняя психологическая школа факультета психологии Московского Государственного Университета имени М. В. Ломоносова (ЛПШ-82, руководитель: И. И. Ильясов). <https://gtmarket.ru/library/articles/2164> (дата обращения: 02.08.2023 г.).
3. Кашлев С. С. (2000). Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Минск: Университетское, 95 с.
4. Кожуховская Л. С., Позняк И. В. (2009). Рефлексивные техники, методы и приемы. Народная асвета, (4).
5. Королев П. М., Белавари Ю. А., Иванов А. Ю. (2022). Рефлексия в деятельности: по следам дискуссии 1971. IN SITU, 7, 10–14.
6. Кушнир М. Э., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. (2023). Рефлексивные практики в мире образования. Образовательная политика, 2(94), 66–77. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-2-66-77.

7. Леонтьев Д. А., Аверина А. (2011). Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции. *Психологические исследования*, 4(16), 32–43.
8. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. (2014). Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 11(4), 110–135.
9. Лепский В. Е. (2021). Рефлексивность в управлении социальными системами (философско-методологический анализ). *Философия науки и техники*, (2), 127–147. DOI: 10.21146/2413–9084–2021–26–2–127–147.
10. Лефевр В. А. (2003). Рефлексия. Москва: Когито-Центр, 496 с.
11. Петровский В. А. (2008). Состоятельность и рефлексия: модель четырех ресурсов. *Психология. Журнал ВШЭ*, (1). <https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/25/1210775106/77–100.pdf> (дата обращения: 01.08.2023).
12. Петровский В. А. (2021а). Субъектность Я в персонологической ретроспективе. *Мир психологии*, 105(1–2), 174–194.
13. Петровский В. А. (2021b). Человек над ситуацией. Второе издание. Москва: Смысл, 559.
14. Пикалова Е. А., Ломакина Е. А. (2021). Совершенствование творческой коммуникативной компетентности студентов технических специальностей при рефлексивном подходе. *Проблемы современного педагогического образования*, 72, 215–218.
15. Семенов И. Н. (2013). Методологические проблемы рефлексивной психологии восприятия объектов и самовосприятия индивидуальности. *Мир психологии*, 1(73), 131–147.
16. Семенов И. Н. (2020). Становление парадигмы деятельности как теоретико-методологической доминанты развития российской психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, (2), 271–294. DOI: 10.17323/1813–8918–2020–2–271–294.
17. Слободчиков В. И. (1986). О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии. *Проблемы логической организации рефлексивных процессов*. Новосибирск.
18. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. (1990). Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*, (3), 25–36.
19. Степанов С. Ю., Семенов И. Н., Новикова Е. Р. (1984). Типы и функции рефлексии в организации принятия решения оператором. *Проблемы инженерной психологии*, (2), 127–129.
20. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. (1985). Психология рефлексии: проблемы и исследования. *Вопросы психологии*, (3), 31–40.
21. Хаккарайнен П., Бердиките М. (2021). Применение культурно-исторического подхода и теории деятельности в научных исследованиях и практике. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (4), 10–33. DOI: 10.11621/vsp.2021.04.01.
22. Шадриков В. Д., Кургинян С. С. (2015). Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструктов психологической функциональной системы деятельности. *Экспериментальная психология*, 8(1), 106–126.
23. Щедровицкий Г. П. (1974). Коммуникация, деятельность, рефлексия. *Исследование речемыслительной деятельности*. Алма-Ата, 3.
24. Щеколдина С. В. (2022). Основные теоретические подходы к феномену «деятельность». *Вестник ПГГПУ. Серия 3. Гуманитарные и общественные науки*, 2, 46–61. DOI: 10.24412/2308–7196–2022–2–46–61.
25. Ash S. L., Clayton P. H. (2004). The Articulated Learning: An Approach to Guided Reflection and Assessment. *Innovative Higher Education* 29, 137–154. <https://doi.org/10.1023/B: IHIE.0000048795.84634.4a>.
26. Brenneman R. (2016). Gallup Student Poll Finds Engagement in School Dropping by Grade Level. <https://www.edweek.org/leadership/gallup-student-poll-finds-engagement-in-school-dropping-by-grade-level/2016/03> (дата обращения: 04.08.2023 г.).
27. Curletto A. Strategies & Activities To Teach Students How To Use Self-Reflection. James Stanfield. <https://stanfield.com/strategies-activities-teach-self-reflection/> (дата обращения: 06.08.2023 г.).
28. Dalgıç G., Bakioğlu A. (2014). The effect of stakeholders on the reflective practice of school principals: practices in Istanbul and Copenhagen. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(3). DOI:10.1080/13540602.2013.848524.
29. Gudeta D. (2022). Professional development through reflective practice: The case of Addis Ababa secondary school EFL in-service teachers. *Cogent Education*, 9. DOI: 10.1080/2331186X.2022.2030076.
30. Hashim S. N. A., Yusoff N. M. (2021). The use of reflective practice towards achieving effective English language teaching at primary schools. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(1), 364. DOI: 10.11591/ijere.v10i1.20956.
31. Hatton N., Smith D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742–051x\(94\)00012-u](https://doi.org/10.1016/0742–051x(94)00012-u).
32. Huang L.-S. (2017). Three Ideas for Implementing Learner Reflection. *Faculty Focus*. <https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/three-ideas-implementing-learner-reflection/> (дата обращения: 06.08.2023 г.).
33. Kamal J. (2020). Making Time for Reflective Practice. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/making-time-reflective-practice/>.
34. McNicol S. and etc. (2014). Facilitating Student Reflection through Digital Technologies in the iTEC Project: Pedagogically-Led Change in the Classroom. *International Conference on Learning and Collaboration Technologies*, 297–308. DOI:10.1007/978–3–319–07485–6_30.
35. Miulescu L. M., Tacea A-F. (2023). WHAT IS THE VALUE OF REFLECTION FOR TEACHERS? A STUDY ON PRIMARY SCHOOL TEACHERS. *Revista de Pedagogie -Journal of Pedagogy*, LXXI, 131–148. DOI: 10.26755/RevPed/2023.1/131.
36. Naseer H., Muhammad Y., Masood S. (2020). Developing Reflective Practices of Elementary School Teachers: A Collaborative Action Research Study. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review (RJSSER)*, 1(4), 22–33. DOI:10.36902/rjsser-vol1-iss4–2020(22–33).

37. Price H., Brown J., Herd J. (2023). A Bit Like You're Going to therapy: Reflective Practice Provision at the Mulberry Bush School. *Residential Treatment for Children & Youth*. DOI: 10.1080/0886571X.2023.2205186.
38. Rahmawanti M. R. (2018). Promoting reflective practice in a flipped classroom. *iTELL*, 5.
39. Sellars M., Imig S. (2021). School leadership, reflective practice, and education for students with refugee backgrounds: a pathway to radical empathy. *Intercultural Education*, 32 (5), 1–13. DOI:10.1080/14675986.2021.1889988.
40. Storie B. (2021a). Incorporating Reflective Practice as a Means of Improving Student Self-Regulated Learning in a Digital Learning Environment. 2021. 60 c.
41. Storie B. (2021b). Reflecting with Purpose, 85.
42. Stupak. (2020). Implementation of reflective educational practice in the modern Finnish school. *Scientific bulletin of KRHPA*. 159–172. DOI: 10.37835/2410–2075–2020–13–12.
43. Tiale-Mkhize M., Liebenberg J. (2023). Reflective practice to bridge the theory-gap practice in Human-Computer interaction classes. 9th International Conference on Higher Education Advances, 3, 1321–1329. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16289>.
44. Watson S. (2001). Service Reflection Toolkit. (NWSA) Northwest Service Academy. <https://www.ccel.msstate.edu/files/nwtoolkit.pdf> (дата обращения: 07.08.2023 г.).
45. Williams R., Grundoff L. (2011). Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281–291. DOI:10.1080/14623943.2011.571861.

The problematic nature of reflective practices in education

Michael E. KUSHNIR

Junior Researcher of the Laboratory for Project and Digital Education Development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Vernadskiy Av., 82, Moscow, Russia.

E-mail: kushnir.me@gmail.com

Pavel D. RABINOVITCH

Candidate of technical sciences, Associate Professor, Deputy Director of the School of Future Anthropology, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Vernadskiy Av., 82, Moscow, Russia.

E-mail: pavel@rabinovitch.ru

Kirill E. Zavedensky

Chief of the Laboratory of Project and Digital Education Development, School of Anthropology of the Future in the Institute for Social Sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Vernadskiy Av., 82, Moscow, Russia.

E-mail: kirillzav3@gmail.com

ABSTRACT The article presents problematic aspects of the implementation of reflective practices in education, identified based on the results of a review of Russian and foreign experience. Within the framework of the study, "reflection" is understood as the process of "looking at oneself and one's activities from the outside," and "reflective practice" is understood as the direct activity of organizing and conducting reflection (in oneself and in others).

An analysis of the problematic nature of reflective practices was carried out to identify sources of resistance to their use in the educational process. The study was conducted based on materials from research teams analyzing "external" practices, as well as teachers summarizing their own experience.

As a result of the research, sources of problems in the implementation of reflective practices were identified: deficits in the concepts and models of reflection; technological and organizational features of educational processes in schools, universities, colleges; as well as cultural and psychological characteristics of the age-related development of participants in educational activities (children, adolescents, youth). The formulation of the problem for the development of a model of reflective practice and recommendations for its implementation in order to minimize negative reactions of participants in educational activities (teachers and students) are formulated. Conclusions and generalizations about the problems of reflective practices are presented in terms of their integrity of ideas about the foundations of reflection, the compatibility of local and international approaches to organizing reflection, the conflict nature of practices, and possible support for organizing reflection in a "mass" school. Based on the research results, the "Personality Diamond" model of the student's educational profile has been updated.

KEY WORDS reflection, practice of reflection, metacognition, personality diamond, subjectivity, active educational behavior, active education

FUNDING The article has been created by co-authors in frames of execution of scientific research RANEPА.

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Кушнир М. Э., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. Проблемность рефлексивных практик в образовании. *Образовательная политика*, 2023, 3(95), 110-122. DOI: 10.22394/2078–838X-2023–3-110-122.