

Рефлексивная коммуникация как условие проявления и развития образовательной агентности студентов магистратуры

© 2022

Карастелев Вадим Евгеньевич^{*1,3}, кандидат политических наук,
доцент дирекции образовательных программ

Данилова Вера Леонидовна^{2,4}, кандидат психологических наук,
сооснователь сетевого сообщества

¹Московский городской педагогический университет, Москва (Россия)

²Лаборатория интерактивного вопрошания, Харьков (Украина)

*E-mail: karastelevve@mgpu.ru

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6246-4228>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9606-6415>

Аннотация: Процесс обучения в школе и вузе обычно позволяет студентам оставаться пассивным «материалом» педагогических воздействий, не только не требует студенческой инициативы, но и препятствует ее проявлению. В статье описан опыт создания условий, в которых студенты могли бы занять более активную позицию относительно процесса своей профессиональной подготовки: осознать свои интересы и запросы к процессу обучения, отрефлексировать личные результаты семестра и учебного года, сотрудничать с преподавателями в совершенствовании учебного процесса. Авторы описывают три разработанных ими коммуникативных формата (установочная сессия, аналитическая сессия, комплексный семестровый экзамен) и результаты их использования в организации учебного процесса. Основной особенностью этих форматов коммуникации является постановка вопросов каждым из участников (к себе или другим участникам взаимодействия), обмен этими вопросами и их совместное обсуждение с выделением проблем, требующих решения. Описанный опыт показывает, что такая организация взаимодействия студентов между собой и с преподавателями помогает студентам лучше понять собственные образовательные запросы и возможности магистерской программы, поставить реалистичные цели на следующий семестр, задуматься о том, как сделать свою профессиональную подготовку максимально эффективной. В результате часть студентов магистратуры включается в совместное с преподавателями совершенствование учебного процесса. Это позволяет утверждать, что в результате организованного таким образом взаимодействия студенты приобретают опыт образовательной агентности.

Ключевые слова: агентность студентов; индивидуализация; интерактивное вопрошание; образовательная агентность; рефлексивная коммуникация; тьюторство.

Для цитирования: Карастелев В.Е., Данилова В.Л. Рефлексивная коммуникация как условие проявления и развития образовательной агентности студентов магистратуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 4. С. 17–24. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-4-17-24.

ВВЕДЕНИЕ

Сложность и непредсказуемость современной жизни предъявляют повышенные требования к способности людей действовать самостоятельно и ответственно, проявлять инициативу, осознавать свои интересы, самостоятельно проектировать свои жизненные перспективы и при этом гибко реагировать на изменения ситуации. В связи с этим в последние десятилетия заметно вырос интерес исследователей и педагогов-практиков к институциональным, мотивационным и операциональным аспектам проактивного действия как отдельных людей, так и команд. Одним из междисциплинарных понятий, обозначающих это направление исследований и разработок, является понятие «агентность» (agency). Как показывает анализ источников, проведенный исследователями из Высшей школы экономики, количество публикаций, посвященных теоретическим и прикладным аспектам агентности, с 2016 года резко выросло [1–3], что доказывает актуальность этой проблемы не только для России, но и для других стран.

Говоря в дальнейшем об образовательной агентности, мы будем понимать ее как желание и умение студентов выстраивать свои образовательные траектории

(индивидуальные и групповые), учитывающие, с одной стороны, собственные интересы и перспективы, а с другой – доступные образовательные ресурсы и институциональные ограничения, в частности программу университета, в котором они учатся. Последнее предполагает использование институциональных ресурсов и участие в их трансформации.

Тьюторство, понимаемое нами как сопровождение инициативного и ответственного действия человека, целью которого является получение образования (в широком смысле этого слова), требует обращения к идеям агентности: тьюторы должны поддерживать самостоятельность тьюторантов в построении собственных образовательных маршрутов, и в то же время необходимо поддерживать и развивать образовательную агентность самих тьюторов. Близким к образовательной агентности является понятие индивидуализации, под которым понимается процесс создания условий для самоопределения обучающихся [4]. На основе этих представлений об индивидуализации строится работа «Межрегиональной тьюторской ассоциации» и магистерских программ по тьюторству в Московском городском педагогическом университете (МГПУ) и других соответствующих магистратурах.

Целью наших разработок являлось проектирование и апробация таких форматов взаимодействия студентов (между собой и с преподавателями), которые бы поддерживали и развивали образовательную агентность. Связанный с этим исследовательский вопрос заключался в том, как может быть устроена система обучения в магистратуре, в которой студенческие образовательные инициативы и традиционные формы обучения (лекции, семинары, экзамены) поддерживают и усиливают друг друга.

В многообразии теоретических подходов к исследованию агентности мы опираемся в первую очередь на те, которые подчеркивают значение рефлексивной коммуникации для становления и осуществления агентности [5–7]. Перечислим теоретические идеи, оказавшиеся наиболее важными для наших разработок.

В качестве теоретической схемы агентности мы использовали темпоральную модель, предложенную М. Эмирбайером в соавторстве с Э. Мише [8]. Авторы рассматривают проблему агентности в контексте извечной философской оппозиции свободы воли и детерминизма. По их мнению, для ответа на вопрос, как люди могут изменять обстоятельства своей жизни и деятельности, необходимо представить агентность как специфическую ориентацию человеческой жизни во времени, увязывающую прошлое (опыт, привычки, существующие нормы и знания), будущее (проекты, замыслы, возможные сценарии развития событий) и настоящее (возможности, ресурсы, особенности ситуации, нравственные ограничения и т. д.). Осмысленное действие по преобразованию ситуации возможно только при наличии всех трех компонентов агентности, хотя их «удельный вес» может меняться по ходу действия и в зависимости от изменения обстоятельств. Благодаря увязыванию между собой различных темпоральных «измерений» агентности студенты определяют, чего можно достичь в текущей ситуации и что для них желательно, могут выбирать среди освоенных ими способов действия подходящие или создавать новые, анализируют особенности ситуации и принимают решения относительно действия в ней.

Еще одна важная идея этих авторов заключается в том, что, несмотря на традиционное противопоставление агентности (проактивного действия) структуре и культуре, она не является имманентным свойством индивида, а складывается и реализуется в ходе коммуникации и взаимодействия (interaction) участников действия. Ее выраженность во многом зависит от характера этого взаимодействия [9–11]. С этим перекликается различие в трудах А. Бандуры индивидуальной, коллективной и представительной (проху) агентности [12]. Продолжая рассуждения сторонников реляционной социологии (которую развивают М. Эмирбайер и Э. Мише), необходимо отметить, что даже в тех случаях, когда активное действие планируется человеком в своих личных интересах и осуществляется индивидуально, его смысл и перспективы во многом зависят от тех коммуникаций и взаимодействий, в которые он включен.

С другой стороны, успешность действия даже в случае коллективной или представительной агентности во многом определяется возможностями и убеждениями участвующих в деятельности индивидов: их верой в возможность изменять окружающую жизнь, умением

анализировать ситуацию и разрабатывать варианты желаемого будущего, способностью к продуктивному сотрудничеству и самоорганизации. Все это открывает возможность развивать индивидуальную агентность студентов (в том числе образовательную) в процессе высшего образования. Поддержка и развитие агентности студентов является в настоящее время одной из важных задач университетского образования.

Наконец, очень важным для нас (особенно в контексте подготовки тьюторов) является положение, что осмысленное и ответственное действие в ситуации противоречия или проблемы приводит к трансформации самого субъекта действия, как индивидуального, так и коллективного [8].

При этом изменения не ограничиваются освоением новых средств мышления и действия, а затрагивают Я-концепцию, и в первую очередь представление о своих возможностях, месте в мире и принципиальной возможности целенаправленно изменять обстоятельства жизни. Опыт агентности повышает готовность людей и коллективов к самостоятельному ответственному действию, приводит к уточнению своих приоритетов и перспектив. Мы согласны с М. Клеменчич [13] в том, что изменения такого рода являются важнейшим результатом студенческой агентности.

Цель исследования – разработка таких форматов взаимодействия студентов и преподавателей, которые создавали бы условия для проявления и развития образовательной агентности в магистратуре (на материале магистерских программ МГПУ «Тьюторство в сфере образования» и «Тьюторство в цифровой образовательной среде»).

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Общая характеристика методики исследования

В проведении исследований мы использовали метод обучающего эксперимента.

Нами были разработаны и апробированы три новых формата взаимодействия студентов и преподавателей (установочная сессия, аналитическая сессия, модульный семестровый экзамен). Методика исследования включала проведение мероприятий в этих форматах и фиксацию результатов, полученных студентами в результате участия в них.

В процессе разработки мы опирались на идеи и техники интерактивного вопрошания, разработанные как другими исследователями [14–16], так и авторами этой статьи [17; 18]. Понятие интерактивного вопрошания и значение собственных вопросов студентов для их профессиональной подготовки и становления профессионального мышления обсуждались нами в ранее опубликованных статьях [19; 20].

Установочные и аналитические сессии

Установочные и аналитические сессии представляют собой специфическую форму организации онлайн-коммуникации, в которой участвуют все студенты курса, преподаватели и администрация. Особенность этой рефлексивной коммуникации заключается в том, что участники (индивидуально и/или объединившись в небольшие группы) ставят собственные вопросы по теме

сессии. Вопросы могут быть адресованы преподавателям и администрации магистратуры, студентам и самому себе.

Продолжительность коммуникации составляет 2–3 академических часа, в качестве технических средств используется система видеоконференции (Zoom) и электронная доска (Google Jamboard). Вопросно-ответную сессию в начале учебного года мы называем установочной, сессию в конце года – аналитической.

Установочная сессия в начале первого учебного года фокусируется на будущем процессе обучения. На первом шаге студенты, объединившись в небольшие команды, формулируют вопросы к преподавателям и администрации и размещают их на доске Jamboard. Присутствующие преподаватели выбирают вопросы, на которые могут ответить, и отвечают на них. В установочную сессию включен еще один важнейший шаг: вопросы к студентам от преподавателей, точно так же зафиксированные на электронной доске Jamboard, на которые студенты по своему выбору и желанию могут ответить. Таким образом достигается паритет в постановке вопросов и ответов, что закладывает основу для дальнейшего конструктивного диалога.

На втором шаге участники (студенты и преподаватели) формулируют вопросы, на которые они собираются искать ответ в осеннем семестре. Этот шаг обычно вызывает большой интерес и приводит к появлению неожиданных вопросов и суждений. На электронной доске появляются самые разные вопросы: об организации учебного процесса, о содержании тьюторской деятельности, о личном самоопределении. Благодаря разнообразию вопросов участники могут обратить внимание на те аспекты учебного процесса, которые они не замечали раньше. При проведении установочной сессии в начале первого года обучения такой обмен вопросами служит содержательному знакомству всех участников. Важно, что в дальнейшем участники сохраняют доступ к Jamboard и могут возвращаться к поставленным в начале семестра вопросам.

В организации аналитической сессии в конце первого учебного года «удельный вес» рефлексии выше, обсуждение сфокусировано на анализе возникших проблем и поиске возможностей их решения. Инициативы, направленные на решение проблем, фиксируются на отдельных фреймах электронной доски Jamboard. Те, кого эти инициативы заинтересовали, могут записать там же свои идеи или вопросы.

В заключение каждой аналитической сессии участники, объединившись в команды, подводят итоги прошедшего обсуждения и выкладывают на электронную доску появившиеся идеи.

Комплексный семестровый экзамен

Другим важным аспектом учебной самостоятельности является участие студентов в контроле и оценке результатов обучения. Согласно учебным планам в магистерских программах МГПУ по тьюторству в конце каждого семестра предусмотрен модульный экзамен по всем учебным курсам, которые студенты проходили в данном семестре. Для допуска к экзамену студенты сдают дифференцированный зачет по каждому из этих курсов в формате, установленном преподавателем курса. Зачет проверяет качество усвоения студентами материала курса. Назначением комплексного экзамена

является рефлексия всех пройденных курсов и обнаружение студентами междисциплинарных связей.

Нами была разработана и апробирована на различных этапах обучения (в разных семестрах) следующая процедура экзамена:

1. До экзамена студенты делают презентацию на электронной доске Jamboard, где дают ответы на следующие вопросы:

А. На какие вопросы отвечал преподаватель своим курсом (по каждому из пройденных курсов)?

В. Что самое главное извлекли из курса (по каждому из пройденных курсов)?

С. Какие вопросы возникли (остались) после прохождения каждого курса?

Д. Какие важные для себя «приросты» получили благодаря работе в прошедшем семестре?

Е. Что из пройденного в семестре могут использовать на практике? Как?

Сделанные презентации студенты выкладывают на специально созданный электронный ресурс (Google Class), где они становятся доступны всем заинтересованным преподавателям.

2. На экзамене студенты выполняют следующие задания (продолжительность экзамена – 3–4 академических часа):

А. Объединившись в команды, совместно отвечают на вопросы А–С из предыдущего списка и представляют согласованный ответ команды на эти вопросы. На основании ответов преподаватели оценивают работу команды.

В. Индивидуально записывают на Jamboard и рассказывают всем, что из пройденного они предполагают использовать на практике и каким образом. За это преподаватели также ставят оценку.

С. Ставят себе и другим членам своей команды отметку за экзамен. Объединившись в команды, обсуждают выставленные оценки и представляют согласованные в команде отметки и их обоснование.

Оценка за семестровый комплексный экзамен выставляется как среднее арифметическое оценок, полученных студентом за пройденные курсы, оценки преподавателей за экзамен и оценки, поставленной студентами.

Методы фиксации результатов

Методами выявления и фиксации результатов вопросно-ответной коммуникации являются:

– анализ записей, оставленных студентами на электронной доске на заключительном (рефлексивном) шаге сессии;

– беседы со студентами о результатах сессий и их пожелания к формату их проведения;

– наблюдение образовательных инициатив студентов;

– наблюдение и оценка готовности студентов сотрудничать с преподавателями и администрацией в целях совершенствования учебного процесса. В частности, готовность и желание второкурсников участвовать в проведении таких мероприятий с 1-м курсом.

Выборка исследования

В исследовании принимали участие 75 студентов магистратуры тьюторства Московского городского педагогического университета, 57 из них – дважды. Средний возраст студентов составил 38 лет. 95 % испытуемых – женщины, 5 % – мужчины.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Описанная работа к настоящему времени (декабрь 2022 года) проводится уже два с половиной года (с апреля 2020 года, когда была проведена первая аналитическая сессия). За это время нами было подготовлено и проведено шесть установочных и аналитических сессий. Кроме того, в текущем учебном году установочную сессию для первокурсников подготовили и провели наши студенты 2-го курса. Время проведения сессий и количество участников каждой из них представлено в таблице 1.

За время исследования мы провели четыре экзамена в магистратуре тьюторства МГПУ и подведение итогов

учебного года в том же формате в магистратуре тьюторства в Уральском государственном педагогическом университете (УрГПУ).

На декабрь 2022 года количество студентов, которые участвовали в четырех экзаменах, – 18 человек в МГПУ (все участвовали дважды). 12 человек (однократно) участвовали в подведении итогов за 1-й курс заочной магистратуры тьюторства в УрГПУ. Подробную статистику можно увидеть в таблице 2.

Основным результатом первой установочной сессии является содержательное знакомство участников учебного

Таблица 1. Статистика по сессиям с использованием интерактивного вопрошания

№	Дата	Содержание	Магистерская программа	Количество студентов	Примечание
1	25.04.2020	Аналитическая сессия (4-й семестр, 2-й курс)	ТСО и ТЦО	18	Участвовали 10 преподавателей
2	05.06.2021	Аналитическая сессия (2-й семестр, 2-й курс)	ТСО и ТЦО	17	Участвовали 11 преподавателей
3	04.09.2021	Установочная сессия (1-й семестр, 1-й курс)	ТСО и ТЦО	20	Участвовали 14 преподавателей
4	04.09.2021	Установочная сессия (3-й семестр, 2-й курс)	ТЦО	10	Участвовали 5 преподавателей
5	03.09.2022	Установочная сессия (3-й семестр, 2-й курс)	ТЦО	7	Участвовали 7 преподавателей
6	10.09.2022	Установочная сессия (1-й семестр, 1-й курс)	ТСО и ТЦО	20	Участвовали 9 преподавателей. Сессию проводили студенты 2-го курса ТЦО

Примечание:

ТСО – Магистерская программа «Тьюторство в сфере образования»;

ТЦО – Магистерская программа «Тьюторство в цифровой образовательной среде».

Таблица 2. Статистика по экзаменам с использованием интерактивного вопрошания

№	Дата	Содержание	Уровень	Количество студентов	Примечание
1	16.06.2021	Экзамен за 2-й семестр 1-го курса	ТЦО в МГПУ	11	
2	28.01.2022	Экзамен за 3-й семестр 2-го курса	ТЦО в МГПУ	10	
3	29.01.2022	Экзамен за 1-й семестр 1-го курса	ТЦО и ТСО в МГПУ	20	
4	18.06.2022	Экзамен за 2-й семестр 1-го курса	ТЦО в МГПУ	7	Участие трех студентов в сопроектировании
5	23.06.2022	Подведение итогов 1-го года на 1-м курсе	Заочная магистратура тьюторства УрГПУ	12	

Примечание:

ТСО – Магистерская программа «Тьюторство в сфере образования»;

ТЦО – Магистерская программа «Тьюторство в цифровой образовательной среде».

процесса между собой. Студенты отмечают, что в результате обсуждения стали лучше понимать, что их ждет в магистратуре. Их радует, что преподаватели и администрация интересуются их запросами, открыто отвечают на вопросы, готовы помочь сориентироваться в предоставляемых магистратурой возможностях. Мы видим, что диалог закладывает хорошую базу для занятия студентом активной позиции в учебном процессе.

Одним из результатов аналитической сессии в конце первого года обучения является появление и публичное обсуждение запросов студентов на новые курсы и форматы работы. Кроме того, студенты получают возможность предложить собственные решения возникающих проблем и поделиться своими ресурсами. Таким образом, рефлексивная коммуникация создает условия для сотрудничества магистрантов и преподавателей с целью совершенствования учебного процесса. Студенты получают возможность участвовать в проектировании учебного процесса – как для своего курса в целом, так и в рамках собственных индивидуальных образовательных маршрутов. Есть определенная уверенность в полезности проведения аналитических сессий для студентов и преподавателей с целью приращения агентности. В МГПУ даже складывается традиция их проведения.

После семестрового экзамена студенты отмечали, что экзамен помог им вспомнить и «собрать» знания, полученные за семестр. Некоторые сказали, что обнаружили связи между предметами, которых не видели раньше, и стали лучше понимать логику учебного плана. Большую роль в углублении понимания учебных курсов сыграла командная работа – студенты поделились, что подготовка согласованного ответа в малых группах помогла им обнаружить новые смыслы, увидеть содержание учебных курсов. Некоторые студенты отмечали важность вопроса о том, что и как они собираются использовать на практике. Студенты высказали единое мнение, что им не хватило времени на групповое обсуждение (в нашем опыте это был первый случай, когда студенты жаловались, что экзамен закончился слишком быстро).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные результаты показывают, что большинство студентов охотно и с увлечением участвуют в разработанных нами форматах рефлексивной коммуникации с использованием интерактивного вопрошания. Студенты отмечают, что это позволяет им лучше понимать существующие магистерские программы и собственные перспективы и запросы. К концу 1-го курса многие из них начинают занимать активную и ответственную позицию относительно процесса обучения и готовы сотрудничать с преподавателями в целях его совершенствования.

Это подтверждает предположение, что для поддержки образовательной агентности студентов необходима организация коммуникации, в ходе которой они могут разобраться со своими представлениями о желаемом будущем, соотнести их со своими возможностями и прошлым опытом, задуматься над текущей ситуацией и принять решение о ближайших шагах для реализации своих замыслов.

Наш опыт подтверждает, что основное требование к такой коммуникации состоит в том, что она должна поддерживать самостоятельное мышление и рефлекссию участников. Важнейшим средством достижения этой цели является постановка участниками собственных вопросов и их равноправное обсуждение без попыток навязать друг другу готовые ответы. Ценность свободной постановки собственных вопросов и техники, поддерживающие столь непривычный формат коммуникации, неоднократно подчеркивалась в профессиональной среде [16; 19; 20].

Несмотря на то, что для большинства первокурсников необходимость самостоятельно ставить вопросы (и тем более обсуждать их с другими студентами) является крайне непривычной, они достаточно быстро втягиваются в организованную таким образом коммуникацию. Постановка собственных вопросов и соотнесение их с вопросами, которые ставят другие (в том числе с вопросами, которые они реконструируют по учебным текстам), помогают им лучше осознать собственные познавательные интересы и практические запросы. Такая рефлексия служит основанием для постановки собственных учебных целей и поиска способов их достижения.

Отдельно необходимо отметить, что постановка вопросов, их обсуждение, группировка и ранжирование создают условия для целостного восприятия учебного содержания, в том числе для самостоятельного обнаружения студентами межпредметных связей (того, что студенты называют «сборкой» содержания семестра). Обнаружив возможность такой «сборки», они в дальнейшем начинают к ней стремиться.

Сейчас мы не можем утверждать, что предложенные нами формы организации взаимодействия приводят к развитию образовательной агентности, поскольку не можем как-либо объективно оценить ее уровень в начале первого года обучения. Однако мы считаем, что созданные условия помогают студентам приобрести опыт образовательной агентности. Можно предположить, что, приобретая такой опыт, они в целом становятся более инициативными, самостоятельными и ответственными по отношению к процессу своего профессионального образования и подготовки.

Мы учитываем, что развитие образовательной агентности – это продолжительный процесс, успешность которого зависит от множества факторов. Мы не можем утверждать, что те несколько часов в году, когда студенты обсуждают свою учебу в магистратуре в предложенных нами форматах, могут «сформировать» их агентность (да и не является ли в принципе «формирование агентности» оксюмороном?). Студенты магистерских программ по тьюторству активно используют предоставляемые университетом возможности профессионального образования, соотносят полученные знания с собственным опытом профессиональной деятельности, включаются в совершенствование учебного процесса, но это является интегральным эффектом работы многих преподавателей и накопленных в магистратуре форм организации обучения и практики. Разработанные нами форматы являются элементами этого целостного процесса, и взаимосвязь между ними также требует дальнейших исследований. Другим важным моментом остается вопрос соотношения идей

индивидуализации и образовательной агентности, и особенно сравнение образцов практик, построенных на данных идеях.

При этом возникает непростой вопрос, где в рамках учебного процесса в магистратуре есть место образовательной агентности, что, в каких пределах и при каких условиях студенты могут в этом процессе создавать или трансформировать. Наш опыт показывает, что таких возможностей в конечном счете оказывается достаточно много, но их обнаружение и использование требует сотрудничества студентов и преподавателей.

Остается дискуссионным вопрос о том, должен ли семестровый экзамен быть подготовкой к государственному экзамену. Предварительные наблюдения показывают, что проведение государственного экзамена исключительно на основе проверки знаний студентов не сочетается с семестровыми экзаменами на основе рефлексивной коммуникации, построенной на интерактивном вопрошании. Полагаем, что, для того чтобы все магистерские программы по тьюторству носили целостный характер, необходимо менять структуру государственного экзамена в сторону проверки того, насколько студент готов к неожиданностям в ходе будущей работы с тьюторами. Однако этому должно быть посвящено отдельное исследование.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Разработаны и многократно апробированы три новых формата взаимодействия студентов между собой и с преподавателями. Разработанные форматы создают условия для более активного и ответственного включения студентов в учебный процесс и приобретения таким образом опыта образовательной агентности.

Отзывы студентов, наши наблюдения и оценка других преподавателей позволяют утверждать, что благодаря участию в рефлексивной коммуникации, организованной по принципам интерактивного вопрошания, студенты начинают осознавать свои запросы к обучению в магистратуре и более целостно воспринимают содержание магистерских программ. Часть студентов начинает сотрудничать с преподавателями в целях совершенствования учебного процесса.

Качественный анализ полученных результатов показывает, что такие форматы поддерживают атмосферу осмысленного и ответственного отношения студентов к своему образованию (и подготовке).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Klemenčič M. From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education // *Higher education policy*. 2017. Vol. 30. № 1. P. 69–85. DOI: [10.1057/s41307-016-0034-4](https://doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4).
2. Сорокин П.С. «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 1. С. 124–138. DOI: [10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138](https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138).
3. Jääskelä P., Poikkeus A.-M., Vasalampi K., Vallela U.M., Rasku-Puttonen H. Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42. № 11. P. 2061–2079. DOI: [10.1080/03075079.2015.1130693](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693).
4. Комаров П.В., Ковалева Т.М. Персонализация образовательного процесса: 3D пространство для интерпретаций // *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*. 2021. № 1. С. 8–21. EDN: [TNSPKP](https://www.edn.ru/tnspkp/).
5. Tuominen T., Martinsuo M. Employees' Agency in the Formalisation of Knowledge-Intensive Business Service Processes: A Cross-Case Comparison // *Journal of Service Theory and Practice*. 2019. Vol. 29. № 1. P. 45–70. DOI: [10.1108/jstp-10-2017-0184](https://doi.org/10.1108/jstp-10-2017-0184).
6. Smith K., Ulvik M. Leaving Teaching: Lack of Resilience or Sign of Agency? // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2017. Vol. 23. № 8. P. 928–945. DOI: [10.1080/13540602.2017.1358706](https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706).
7. Bandura A. Social cognitive theory: an agentic perspective // *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 1–26. DOI: [10.1146/annurev.psych.52.1.1](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1).
8. Emirbayer M., Mische A. What is agency? // *American Journal of Sociology*. 1998. Vol. 103. № 4. P. 962–1023. DOI: [10.1086/231294](https://doi.org/10.1086/231294).
9. Biesta G., Tedder M. Agency and learning in the life-course: towards an ecological perspective // *Studies in the Education of Adults*. 2007. Vol. 39. № 2. P. 132–149. DOI: [10.1080/02660830.2007.11661545](https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545).
10. Case J.M. A social realist perspective on student learning in higher education: the morphogenesis of agency // *Higher Education Research & Development*. 2015. Vol. 34. № 5. P. 841–852. DOI: [10.1080/07294360.2015.1011095](https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1011095).
11. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // *Вопросы образования*. 2022. № 1. С. 116–137. DOI: [10.17323/1814-9545-2022-1-116-137](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137).
12. Bandura A. Adolescent development from an agentic perspective // *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. P. 1–43.
13. Klemenčič M. What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement // *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2015. Vol. 20. P. 11–29.
14. Dillon J.T. *Questioning and Teaching. A Manual of Practice*. Oregon: Wipf and Stock Publishers, 2004. 208 p.
15. van der Meij H., Böckmann L. Effects of embedded questions in recorded lectures // *Journal of Computing in Higher Education*. 2021. Vol. 33. № 1. P. 235–254. DOI: [10.1007/s12528-020-09263-x](https://doi.org/10.1007/s12528-020-09263-x).
16. Розин В.М. Прологомины к теории вопрошания // *Культура и искусство*. 2019. № 7. С. 26–36. DOI: [10.7256/2454-0625.2019.7.29906](https://doi.org/10.7256/2454-0625.2019.7.29906).
17. Данилова В.Л., Карастелев В.Е. Искусство работы с вопросами – грамотность XXI века // *Идеи и идеалы*. 2018. Т. 2. № 2. С. 113–127. EDN: [XVBQLJ](https://www.edn.ru/xvbqlj/).
18. Данилова В., Карастелев В., Розин В. Интерактивное вопрошание: как умение ставить собственные вопросы помогает развиваться. Екатеринбург: Издательские решения, 2022. 282 с.
19. Карастелев В.Е. Эскиз теоретических основ обустройства индивидуального образовательного маршрута с использованием технологии интерактивного

вопрошания в системе дополнительного профессионального образования // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 4. С. 418–423. DOI: [10.25683/VOLBI.2020.53.403](https://doi.org/10.25683/VOLBI.2020.53.403).

20. Карастелев В.Е. В чем состоит современная культура вопрошания? Как научить ставить собственные вопросы, а не заимствовать чужие? // Современное образование. 2018. № 4. С. 104–118. DOI: [10.25136/2409-8736.2018.4.28457](https://doi.org/10.25136/2409-8736.2018.4.28457).

REFERENCES

- Klemenčič M. From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher education policy*, 2017, vol. 30, no. 1, pp. 69–85. DOI: [10.1057/s41307-016-0034-4](https://doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4).
- Sorokin P.S. “Transformative agency” as an object of sociological analysis: contemporary discussions and the role of education. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Cotsiologiya*, 2021, vol. 21, no. 1, pp. 124–138. DOI: [10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138](https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138).
- Jääskelä P., Poikkeus A.-M., Vasalampi K., Vallela U.M., Rasku-Puttonen H. Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, 2017, vol. 42, no. 11, pp. 2061–2079. DOI: [10.1080/03075079.2015.1130693](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693).
- Komarov R.V., Kovaleva T.M. Personalization of the educational process: 3D space of interpretations. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2021, no. 1, pp. 8–21. EDN: [TNSPKP](https://www.edn.ru/tnspkp).
- Tuominen T., Martinsuo M. Employees’ Agency in the Formalization of Knowledge-Intensive Business Service Processes: A Cross-Case Comparison. *Journal of Service Theory and Practice*, 2019, vol. 29, no. 1, pp. 45–70. DOI: [10.1108/jstp-10-2017-0184](https://doi.org/10.1108/jstp-10-2017-0184).
- Smith K., Ulvik M. Leaving Teaching: Lack of Resilience or Sign of Agency? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2017, vol. 23, no. 8, pp. 928–945. DOI: [10.1080/13540602.2017.1358706](https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706).
- Bandura A. Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 2001, vol. 52, pp. 1–26. DOI: [10.1146/annurev.psych.52.1.1](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1).
- Emirbayer M., Mische A. What is agency? *American Journal of Sociology*, 1998, vol. 103, no. 4, pp. 962–1023. DOI: [10.1086/231294](https://doi.org/10.1086/231294).
- Biesta G., Tedder M. Agency and learning in the life-course: towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 2007, vol. 39, no. 2, pp. 132–149. DOI: [10.1080/02660830.2007.11661545](https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545).
- Case J.M. A social realist perspective on student learning in higher education: the morphogenesis of agency. *Higher Education Research & Development*, 2015, vol. 34, no. 5, pp. 841–852. DOI: [10.1080/07294360.2015.1011095](https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1011095).
- Sorokin P.S., Frumin I.D. Education as a source for transformative agency: theoretical and practical issues. *Voprosy obrazovaniya*, 2022, no. 1, pp. 116–137. DOI: [10.17323/1814-9545-2022-1-116-137](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137).
- Bandura A. Adolescent development from an agentic perspective. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Information Age Publ., 2006, pp. 1–43.
- Klemenčič M. What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance*. Strasbourg, Council of Europe Publ., 2015. Vol. 20, pp. 11–29.
- Dillon J.T. *Questioning and Teaching. A Manual of Practice*. Oregon, Wipf and Stock Publ., 2004. 208 p.
- van der Meij H., Böckmann L. Effects of embedded questions in recorded lectures. *Journal of Computing in Higher Education*, 2021, vol. 33, no. 1, pp. 235–254. DOI: [10.1007/s12528-020-09263-x](https://doi.org/10.1007/s12528-020-09263-x).
- Rozin V.M. Prolegomena to the theory of questioning. *Kultura i iskusstvo*, 2019, no. 7, pp. 26–36. DOI: [10.7256/2454-0625.2019.7.29906](https://doi.org/10.7256/2454-0625.2019.7.29906).
- Danilova V.L., Karastelev V.E. The art of asking questions – literacy of the XXI century. *Idey i idealy*, 2018, vol. 2, no. 2, pp. 113–127. EDN: [XVBQLJ](https://www.edn.ru/xvbqlj).
- Danilova V., Karastelev V., Rozin V. *Interaktivnoe voproskanie: kak umenie stavit sobstvennye voprosy pomogaet razvivatsya* [Interactive questioning: how does the skill to put own questions help to develop]. Ekaterinburg, Izdatelskie resheniya Publ., 2022. 282 p.
- Karastelev V.E. Sketch of the theoretical foundations of establishing an individual educational route using the interactive questioning technology in the system of additional professional education. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*, 2020, no. 4, pp. 418–423. DOI: [10.25683/VOLBI.2020.53.403](https://doi.org/10.25683/VOLBI.2020.53.403).
- Karastelev V.E. What is the Modern Culture of Questioning? How to Teach to Pose One’s Own Questions and not to Borrow Someone else’s? *Sovremennoe obrazovanie*, 2018, no. 4, pp. 104–118. DOI: [10.25136/2409-8736.2018.4.28457](https://doi.org/10.25136/2409-8736.2018.4.28457).

Reflexive communication as a condition for the manifestation and development of educational agency of master students

© 2022

Vadim E. Karastelev*^{1,3}, PhD (Political Sciences),
Associate Professor of the Directorate of Educational Programs
Vera L. Danilova^{2,4}, PhD (Psychology),
co-founder of the online community

¹Moscow City University, Moscow (Russia)

²Interactive Questioning Laboratory, Kharkiv (Ukraine)

*E-mail: karastelevve@mgpu.ru

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6246-4228>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9606-6415>

Abstract: The learning process at school and at a university usually allows students to remain a passive “material” of pedagogical influences; it both does not require any student initiative and prevents its manifestation. This paper describes the experience of creating conditions for students to take a more active position regarding the process of their professional training: to realize their interests and requests for the learning process, to reflect on personal results for a semester and academic year, to cooperate with teachers to improve the educational process. The authors describe three communicative formats (goal-setting session, analytical session, comprehensive semester exam) and the results of their use in the organization of the educational process. The main feature of these communication formats is the posing of questions by each of the participants (to themselves or to other participants in the interaction), the exchange of these questions, and their joint discussion highlighting the problems that need to be solved. The described experience shows that such an organization of interaction between students, both among themselves and with teachers, helps students to better understand their own educational needs and the possibilities of the postgraduate program, set realistic goals for the next semester, and think about how to make their professional training as effective as possible. As a result, some master students take part in the educational process improvement together with teachers. This allows suggesting that as a result of the interaction organized in this way, students acquire the educational agency experience.

Keywords: student agency; individualization; interactive questioning; educational agency; reflexive communication; tutoring.

For citation: Karastelev V.E., Danilova V.L. Reflexive communication as a condition for the manifestation and development of educational agency of master students. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2022, no. 4, pp. 17–24. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-4-17-24.