

## Психология

УДК 159.9

**А.И. МОРОЗОВ**

(morozovelan@rambler.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **РЕФЛЕКСИВНАЯ ПОЗИЦИЯ В СТРУКТУРЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ\***

*Рассматриваются результаты апробации шкалы рефлексивных умений опросника академической компетентности, разработанной на основе теоретических положений отечественных и зарубежных учёных на тему рефлексии. Произведен анализ выявленных взаимосвязей между результатами по шкалам рефлексивных умений и другими элементами структуры опросника академической компетентности в ходе пилотного исследования.*

*Ключевые слова: рефлексия, академическая компетентность, мотивация, рефлексивные умения, студенты, опросник.*

Решение актуальных проблем качества образования не обходится сегодня без использования концепта академической компетентности в отечественной и зарубежной науке. О.П. Меркулова и Н.С. Михайлова в своих работах определяют академическую компетентность как комплекс личностных качеств, знаний и умений, способствующих получению более качественного образования [9]. При этом структуру академической компетентности составляют учебная мотивация, умения и навыки самоорганизации учебной деятельности, работы с информацией, письменной и устной речи, межличностного общения и навыки саморегуляции эмоциональных состояний. Схожее определение академической компетентности было выработано западными исследователями, но в тоже время, оно имеет существенные отличия. С. Эллиот и Д.К. Диперна определяют академическую компетентность как многомерный конструкт, включающий в себя навыки, установки и поведение обучающихся, определяющие результаты учебной деятельности [12]. Отличие западной модели состоит в том, что она в большей степени ориентирована на мониторинг академической компетентности, поэтому концепт рефлексии в ней не представлен.

О.П. Меркулова и Н.С. Михайлова [9], напротив, рассматривают академическую компетентность в контексте саморазвития, логической предпосылкой которого является рефлексивная позиция, что означает возможность целенаправленного развития комплекса навыков академической компетентности и личности студента в целом. Иными словами, предполагается, что в процессе получения высшего профессионального образования, благодаря рефлексивной позиции студент получает возможность самостоятельно определять траекторию своего развития: ранее закрепленная за взрослым функция по определению зоны ближайшего развития, к ранней юности становится способностью самого студента. В отношении ребенка понятие зоны ближайшего развития означало бы определение границ сложности, выполняемой им деятельности при поддержке взрослого. В отношении студента такая функция частично сохраняется за преподавателями, но имеет куда меньшее значение, т. к. ответственность за определение путей своего развития лежит теперь на самом студенте, и первостепенной основой для этого становятся не диагностические способности взрослого, а собственная рефлексивная позиция.

Для исследования академической компетентности студентов нами был разработан диагностический инструмент, измеряющий уровень сформированности навыков и умений, рефлексивной пози-

\* Работа выполнена под руководством Меркуловой О.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ции студента, в конечном итоге определяющих академическую успешность [4]. В процессе разработки мы произвели анализ теоретических позиции отечественных и зарубежных ученых по проблеме рефлексии для обоснования шкал опросника, измеряющих рефлексивные умения студентов. Среди рассмотренных положений нами было выделено два взаимосвязанных направления теоретических исследований рефлексии, необходимых для обоснования шкалы рефлексивных умений: рефлексия в психолого-философском контексте (онтологическом) и рефлексия в узко-психологическом понимании – как основание для саморегуляции, которое особенно актуально в свете нашего исследования.

Психолого-философский смысл рефлексивных процессов наиболее ярко сосредоточен в работах С.Л. Рубинштейна и М.К. Мамардашвили [7, 8, 11]. По мнению Д.А. Леонтьева, заслуга С.Л. Рубинштейна состоит в переходе от традиционного гносеологического фокуса рассмотрения проблемы рефлексии к более широкому – онтологическому, где он рассматривает рефлексии как основу самодетерминации и саморегуляции жизнедеятельности [6]. Более конкретно данная позиция выражена в идее С.Л. Рубинштейна о двух способах существования и соответствующих типах отношения к жизни: первый способ представляет собой жизнь в замкнутых социальных связях, данных с рождения в кругу родителей, семьи и учителей. По словам С.Л. Рубинштейна, здесь человек живет внутри социального бытия и его отношение проявляется не к жизни в целом, а к отдельным ее проявлениям. В этом случае рефлексивная позиция отсутствует, т. к. человек не может занять позицию «извне» по отношению к своей жизни, которая выступает почти как природный детерминированный процесс. Второй способ характеризуется появлением рефлексивной позиции, выходом за пределы социального бытия и взглядом на свою жизнь с позиции другого. По С.Л. Рубинштейну, в этой точке кончается первый, близкий к натуральному способ существования и начинается второй способ, открывающий возможность построить свою жизнь сознательно [11].

Идеи С.Л. Рубинштейна оказываются во многом созвучны идеям М.К. Мамардашвили о двух регистрах жизни, отражающих двойственность человеческого существования. По мысли М.К. Мамардашвили, суть первого режима состоит в ежедневном поверхностном существовании, регулируемом навыками и стереотипами: «Это режим забвения, деконцентрированного внимания, лени и страха – отвлекся, отложил на завтра» [7, с. 310]. Второй режим, режим сознательной жизни, характеризуется прерывистым характером, необходимостью совершать постоянное усилие для его достижения. При этом, категория усилия выступает как одна из центральных в метафизике М.К. Мамардашвили считает: «Человек – это прежде всего распространенное во времени усилие, постоянное усилие стать человеком. Ведь человек – это не естественное, не от природы данное состояние, а состояние, которое творится непрерывно» [8, с. 31.].

Таким образом, обе позиции позволяют посмотреть на роль рефлексии в определении путей собственного развития под максимально широким углом. В каждой из них либо явно, либо имплицитно включена мысль о первостепенности рефлексии для процесса саморазвития. Как с позиций С.Л. Рубинштейна, так и с позиций М.К. Мамардашвили, отсутствие рефлексии в определении жизненного пути, возможностей своего развития, означает лишенное свободы существование. Точно также и навыки, стихийно складывающиеся в процессе получения среднего образования без выраженной рефлексивной позиции, направленности к смыслам и ценностям, остаются без возможности их целенаправленного развития.

Наиболее ранними работами по вопросу о роли рефлексии в процессах саморегуляции в психологическом русле являются работы Ю.Н. Кулюткина [5], которые также актуальны в контексте нашего исследования. Он считал, что использование средств организации собственных действий оказывается возможным лишь в результате развития иерархической структуры личности, когда человек выступает одновременно субъектом деятельности и в то же время относится к самому себе как к объекту управления. Ю.Н. Кулюткин отмечает, что под рефлексией понимает не отображение внутреннего мира другого человека в собственном сознании, а рефлексивную регуляцию внутренних процессов и действий.

По мысли автора, в данный процесс входит мысленное проигрывание возможностей, рефлексивная игра с самим собой, которая завершается выработкой окончательного решения и переходом к исполнительным действиям. При этом, рефлексивность саморегуляции особенно проявляется при необходимости перестраивать сложившийся способ действия, анализируя структуру своих действий, не приводящих к успеху [Там же].

В контексте проблемы саморегуляции, рефлексия является одним из центральных процессов в работах А.В. Карпова и рассматривается им как важнейшая регулятивная составляющая личности, позволяющая ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность. А.В. Карпов определяет характер рефлексии ее комплексной, синтетической природой и особым системным положением в структуре психических процессов – здесь рефлексия одновременно выступает как процесс, свойство и психическое состояние [2]. Данные идеи нашли свое практическое выражение в психодиагностической методике определения индивидуальной меры рефлексивности [3]. Методика включает в себя четыре субшкалы, характеризующие способность к саморефлексии (рефлексия деятельности самого субъекта – ситуативная, ретроспективная и перспективная) и к рефлексии внутреннего мира других людей (умения понимать причины поведения другого человека, ставить себя на место другого, предугадывать реакцию окружающих на свои действия, щадить чувства других людей).

В работах А.С. Шарова понятия регуляции и рефлексии также являются одними из центральных. По его мнению, без рефлексии и рефлексивных процессов всякая живая система движется в сторону дезорганизации и в конечном итоге распадается [12]. А.С. Шаров определяет регуляцию через понятие «границы»: «Регуляция – это и есть качественно-количественная ограниченность активности человека» [13, с. 109]. В структуре регуляции автор выделяет три элемента: ценностно-смысловой, элемент активности и элемент рефлексии [Там же, с. 114]. Как и в психолого-философском описании данной проблематики, тема рефлексии оказывается переплетена с темой свободы, которая у А.С. Шарова выступает как многомерная система рефлексий, простирающаяся внешние и внутренние границы, которые человек учитывает в регуляции своей жизни [Там же, с. 286].

Таким образом, теоретические позиции психолого-философского и узко-психологического планов, хотя и находятся в разных плоскостях, но имеют общие точки пересечения. Оба направления исследования рефлексии содержат мысль о ее существенной роли в процессах саморазвития и саморегуляции. Психолого-философское направление характеризуется онтологическим взглядом на рефлексии и ее роль в саморазвитии личности на протяжении жизненного пути. В психологическом контексте исследований важным для нас является рассмотрение рефлексии как основания процесса саморегуляции деятельности. Для нашего исследования здесь имеет значение понимание отношений между двумя обозначенными контекстами рефлексии в психологии и философии, формирование на этой основе собственной позиции и ее проявление при формулировке вопросов диагностического инструмента исследования.

Идеи из вышерассмотренных теоретических позиций нашли свое отражение в содержании опросника академической компетентности как опора при разработке шкал измерения рефлексивных умений студентов. При определении структуры опросника мы исходили из идеи о том, что в каждом из указанных ранее компонентов академической компетентности необходимо рассматривать их сформированность на трех уровнях:

1) актуальный, освоенный в деятельности неререфлексивный уровень, формирование которого может быть следствием как благоприятного стечения обстоятельств на предыдущих этапах развития студента в онтогенезе, так и результатом собственной целенаправленной активности (например, учебная мотивация, сформированная под влиянием присвоенных в семье ценностей, спонтанно сложившиеся эффективные способы самоорганизации и т. п.);

2) уровень рефлексивных умений в отношении содержания каждого компонента, который обеспечивает обнаружение задач и ресурсов дальнейшего развития академической компетентности (напри-

мер, способность обнаружить дефициты в своей мотивации, неэффективные и эффективные способы работы с источниками информации и т. п.);

3) уровень преобразования действия, на котором студент способен к перестройке собственной академической компетентности, включая освоение новых способов действия через культурно-деятельностное опосредование в понимании Н.Ю. Ивушкиной и О.П. Меркуловой [1].

Структура разрабатываемого опросника приведена в табл. 1. Таким образом, в нем возможно выделение шкал, обобщенно характеризующих как компоненты академической компетентности, так и уровни ее сформированности. Наиболее частные шкалы при этом характеризуют сформированность каждого из компонентов на каждом из рассмотренных уровней. При этом, уровни имеют свое качественное отличие, выраженное в содержании и способах формулировки вопросов. Схожую структуру и качественное отличие между уровнями можно найти в модели присвоения учебного содержания П.Г. Нежнова. По мысли автора, усвоение учебной программы зависит от степени сформированности трех уровней: формального, рефлексивного и функционального. Формальный уровень означает действие по образцу, ориентацию на его внешние характеристики, рефлексивный уровень характеризуется действием с пониманием – ориентацией на существенное отношение как основу способа действия. Наконец, функциональный уровень означает свободное действие, ориентацию на поле и границы возможностей способа действия [10].

Таблица 1

Структура опросника академической компетентности

	Актуальный уровень	Рефлексивные умения	Преобразование действия
Академическая мотивация	АМ-А	АМ-Р	АМ-П
Самоорганизация	СО-А	СО-Р	СО-П
Саморегуляция эмоциональных состояний	СЭ-А	СЭ-Р	СЭ-П
Навыки межличностного общения	О-А	О-Р	О-П
Устная и письменная речь	Р-А	Р-Р	Р-П
Навыки работы с информацией	И-А	И-Р	И-П

В первую версию опросника были включены вопросы по таким компонентам академической компетентности как академическая мотивация, самоорганизация, устная и письменная речь, навыки работы с информацией. В пилотном исследовании опросника академической компетентности приняли участие 13 студентов первого курса, обучающихся по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» на факультете психолого-педагогического и социального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Исследование проводилось на одном из завершающих занятий по дисциплине «Практикум академической компетентности». Таким образом, участвовавшие в нем студенты, с одной стороны, являются представителями именно той целевой группы, на работу с которой направлен разрабатываемый опросник, с другой – обладают достаточными знаниями и опытом рефлексивного анализа, чтобы выступить в качестве экспертов для оценки соответствия вопросов диагностируемому концепту – академической компетентности.

В процессе пилотного тестирования были исправлены неясные формулировки благодаря коллективному обсуждению трудностей, связанных с пониманием содержания тех или иных вопросов. Кроме этого, полученные данные были обработаны с использованием метода корреляционного анализа (коэффициент Пирсона), результаты которого приведены в табл. 2 (см. на с. 89).

Из табл. 2 (см. на с. 89) видно, что шкалы, относящиеся к рефлексивному уровню освоения компонентов академической компетентности, имеют больше значимых корреляций как между собой,

так и с другими шкалами, что подтверждает теоретические положения о критичной важности рефлексии в структуре академической компетентности.

Безусловно, выполняемая в настоящее время доработка опросника требует на следующем этапе проведения исследования на гораздо более представительной выборке. Подчеркнем еще раз, что основной задачей данного этапа исследования было получение обратной связи от студентов, принявших в нем участие, о содержании и формулировках вопросов.

Таблица 2

**Результаты корреляционного анализа по данным пилотного тестирования опросника академической компетентности ((r – коэффициент корреляции, p – уровень значимости), обозначения шкал даны в соответствии с сокращениями, приведенными в табл. 1 на с. 88)**

		АМ-А	И-А	Р-А	СО-А	АМ-Р	И-Р	Р-Р	СО-Р	АМ-П	И-П	Р-П	СО-П
АМ-А	r	1	-,024	-,294	-,334	,175	,363	,066	,311	-,051	-,035	,468	,045
	p		,937	,330	,265	,568	,223	,829	,301	,869	,911	,107	,885
И-А	r	-,024	1	-,163	,262	-,207	,079	,135	,325	,082	-,030	,552	,188
	p	,937		,594	,387	,497	,797	,660	,279	,790	,924	,051	,538
Р-А	r	-,294	-,163	1	,517	,758**	,602*	,374	-,126	,058	,752**	-,115	,385
	p	,330	,594		,070	,003	,029	,209	,681	,852	,003	,707	,194
СО-А	r	-,334	,262	,517	1	,074	,343	,017	-,164	,018	,579*	,125	-,012
	p	,265	,387	,070		,809	,252	,957	,593	,952	,038	,683	,970
АМ-Р	r	,175	-,207	,758**	,074	1	,747**	,598*	,098	,191	,753**	,068	,683*
	p	,568	,497	,003	,809		,003	,031	,751	,531	,003	,826	,010
И-Р	r	,363	,079	,602*	,343	,747**	1	,432	,278	,332	,630*	,520	,624*
	p	,223	,797	,029	,252	,003		,141	,358	,268	,021	,069	,023
Р-Р	r	,066	,135	,374	,017	,598*	,432	1	-,044	,595*	,428	,357	,479
	p	,829	,660	,209	,957	,031	,141		,886	,032	,144	,231	,098
СО-Р	r	,311	,325	-,126	-,164	,098	,278	-,044	1	-,003	-,254	,552	,299
	p	,301	,279	,681	,593	,751	,358	,886		,991	,402	,050	,321
АМ-П	r	-,051	,082	,058	,018	,191	,332	,595*	-,003	1	,116	,513	,364
	p	,869	,790	,852	,952	,531	,268	,032	,991		,706	,073	,221
И-П	r	-,035	-,030	,752**	,579*	,753**	,630*	,428	-,254	,116	1	-,039	,445
	p	,911	,924	,003	,038	,003	,021	,144	,402	,706		,900	,128
Р-П	r	,468	,552	-,115	,125	,068	,520	,357	,552	,513	-,039	1	,283
	p	,107	,051	,707	,683	,826	,069	,231	,050	,073	,900		,348
СО-П	r	,045	,188	,385	-,012	,683*	,624*	,479	,299	,364	,445	,283	1
	p	,885	,538	,194	,970	,010	,023	,098	,321	,221	,128	,348	

\*\* . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

\* . Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

Таким образом, в результате данного исследования нами был произведен анализ теоретических подходов к проблеме рефлексии, рассмотрено место рефлексивной позиции в широком контексте саморазвития личности и узком контексте развития академической компетентности в процессе получения высшего профессионального образования. В практической части нами был предложен опросник академической компетентности и произведено его пилотное тестирование, которое позволило уточнить неясные формулировки вопросов благодаря обратной связи студентов и выявить интеркорреляции между элементами структуры опросника.



## Литература

1. Ивушкина Н.Ю., Меркулова О.П. Культурно-деятельностное опосредование преодоления студентами трудностей в освоении статистических методов // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2018. № 4(57). С. 1–10. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1539952373.pdf> (дата обращения: 20.12.2019).
2. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Издательство «Институт Психологии РАН», 2004.
3. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных процессов управления. М.: ДИАПресс, 2000.
4. Конубрикова Л.И. Использование психологических средств познавательной деятельности студентами вуза // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 5(22). С. 83–87. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh.vspu.ru/files/publics/1537964135.pdf> (дата обращения: 20.12.2019).
5. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К. Тихомирова. М.: Издво Моск. ун-та, 1979.
6. Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 2(16). [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n216/463-leontiev-> (дата обращения: 20.12.2019).
7. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М.: Ad Marginem, 1995.
8. Мамардашвили М.К. Европейская ответственность // Сознание и цивилизация. СПб., 2019.
9. Меркулова О.П., Михайлова Н.С. Методические предпосылки разработки средств диагностики академической компетентности студентов вуза // ТехноОБРАЗ 2017: Инновации в образовании: сб. науч. ст. участников XI Междунар. науч. конф. (г. Гродно, 14–15 марта 2017 г.). Гродно: ГрГУ, 2017. С. 479–484. [Электронный ресурс]. URL: <http://depository.bas-net.by/EDNI/Deposits/Details.aspx?Id=483> (дата обращения: 13.10.2019).
10. Нежнов П.Г. Методология разработки тестов SAM. М., 2014.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.
12. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: моногр. Омск: Издво ОмГПУ, 2000.
13. Шаров А.С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы // Рефлексивный подход: от методологии к практике: сб. ст. / под ред. В.Е. Лепского. М.: КогитоЦентр, 2009.
14. DiPerna J.C., Elliott S.N. Development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales // Journal of Psychoeducational Assessment. 1999. # 17. P. 207–225.

**ALEXANDER MOROZOV**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **REFLEXIVE POSITION IN THE STRUCTURE OF STUDENTS ACADEMIC COMPETENCE**

*The article deals with the results of testing the scale of the reflexive skills of the questionnaire of the academic competence developed on the basis of the theoretical concepts of the native and foreign scientists concerning reflection.*

*There are analyzed the revealed interrelations between the results by the scales of the reflexive skills and the other elements of the structure of the questionnaire of the academic competence in the process of the pilot study.*

**Key words:** *reflection, academic competence, motivation, reflexive skills, students, questionnaire.*