

Рефлексия субъекта в структуре деятельности¹

В. Д. Шадриков, С. С. Кургинян²

Обращаясь к проблеме рефлексии в структуре деятельности субъекта, мы главным образом хотели бы акцентировать внимание исследователей на том факте, что большинство из них, признавая рефлексия одним из важных качеств субъекта, благодаря которому возможна регуляция деятельности, тем не менее недооценивают ее значимость для формирования деятельности. Здесь под формированием деятельности мы понимаем процесс организации отдельных ее компонентов в целостную структуру – психологическую функциональную систему деятельности (Шадриков, 2013). Роль рефлексии в этом процессе (системогенезе деятельности) определяется ее включенностью в него. На материале исследований нами было показано, что формирование компонентов системы деятельности сопровождается рефлексией субъекта, которая представлена в каждом из них с отдельным содержанием (Шадриков, Кургинян, 2015б).¹²

В настоящем исследовании мы детально остановимся на описании рефлексивных процессов, выражающихся в способности субъекта к оценке различных параметров собственной деятельности. В качестве параметров были взяты за основу компоненты психологической функциональной системы деятельности (ПФСД): «потребности и цели деятельности», «внешние и внутренние условия»,

1 Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2015 г.

2 Авторы выражают благодарность исследовательскому коллективу научно-учебной лаборатории психологии способностей НИУ ВШЭ за помощь в сборе эмпирического материала и подготовке настоящей публикации: М. Д. Кузнецовой, О. В. Борисовой и А. П. Грицай.

«процессы принятия решения», «программа (план) действий», «ход реализации действия», «промежуточные результаты», «итоговые результаты». При этом теоретическое обоснование конструкта «рефлексия деятельности» строится на положениях концепции системогенеза деятельности, в рамках которой данный конструкт рассматривается как процесс осознания субъектом средств и способов собственной деятельности, причин и следствий достигнутых в ней успехов и неудач. Осуществляя рефлексия в отношении конкретной деятельности, субъект проявляет способность осознанно воспроизводить полученный опыт, овладевать им, превращать его в обобщенный способ действия в конкретной ситуации.

Как видно из наших рассуждений, в исследовании рефлексии деятельности субъекта особое внимание нами уделено его способности «осознавать себя в деятельности» или, другими словами, познавать себя через обращение к результатам своей деятельности. Рефлексия субъекта в данном случае выступает как процесс познания себя. Отсюда в рефлексии своей деятельности субъект реализует определенные действия, за которыми стоят конкретные способности: восприятие, память, воображение, мышление, сенсорно-моторные (Шадриков, 2010). Например, для того чтобы совершить конкретное действие, необходимо воспринять ситуацию, в которой оно должно совершиться, извлечь из памяти информацию, относящуюся к этому действию, вообразить, как оно могло бы быть выполнено, и т. д. Здесь способности выступают механизмом реализации деятельности. Следует отметить, что в акте рефлексии субъекта проявляются его способности как индивида. Однако под влиянием требований деятельности они (способности индивида) приобретают черты оперативности и включаются в психологические функциональные системы, реализующие предметную деятельность. При этом способности субъекта деятельности, как и способности индивида, имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности.

Говоря об осознании субъектом своей деятельности, важно выяснить не только то, какими психическими образованиями осуществляется это осознание, но и то, в каких психических процессах оно проявляется. В свою очередь, рассматривая рефлексия, мы встаем перед проблемой отношения рефлексии и мышления. С. Л. Рубинштейн относил рефлексия наряду с целью, мотивами и способностями к личностному аспекту мышления, всегда более или менее осознаваемому (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989). Мыслительный процесс им отождествлялся с интеллектуальной опера-

цией или системой операций, регулируемых на уровне рефлексии. И в этом смысле мышление включает осознание мыслительного процесса в операциях выбора интеллектуальных действий, соотносенных с условием задачи, а также в действиях проверки и контроля. При таком подходе к пониманию природы мыслительной деятельности человека можно заключить, что мыслительный процесс включает и рефлексию самого себя (Шадриков, 2014). Субъект, организуя свою мыслительную деятельность, осознает (рефлексирует) ход решения задачи, руководствуясь представлением о результате. И поскольку задача разрешается в процессе мышления, то он осознает ход мысли, связанной с ее решением. Результатом такого действия становится формирующееся у субъекта качество «рефлексивность». На субъектно-личностном уровне функционирования человека это качество определяет его как личность, и поэтому рассматривается нами как качество личности. Отметим, что рефлексия и рефлексивность не являются идентичными понятиями. Рефлексивность – это качество личности, определяющее рефлексию как процесс. При этом рефлексия, выступая проявлением рефлексивности в деятельности, имеет индивидуальную меру выраженности по отношению к отдельным структурным компонентам этой деятельности.

Высказанное положение позволяет поставить вопрос о «парциальности» рефлексии в структуре деятельности субъекта, т. е. приобретении ею индивидуальной меры выраженности в каждом отдельном компоненте деятельности при сохранении ее общего выражения – показателя общей рефлексии деятельности. Для изучения данного вопроса нами была разработана методика диагностики рефлексии деятельности соотношенной с отдельными конструктами психологической функциональной системы деятельности – тест рефлексии деятельности (ТРД).

Диагностика рефлексии в структуре деятельности

В настоящее время в психологической науке, несмотря на пристальное внимание ученых к проблеме деятельности и трудового поведения человека, не имеется диагностического инструмента, который позволил бы изучать рефлексию деятельности. Существующие методы оценки рефлексии направлены либо на диагностику общей рефлексивной способности (Карпов, 2004) вне контекста ее возможных проявлений, либо на диагностику отдельных видов рефлексии (Леонтьев, Осин, 2014), выделяемых по различным основаниям. Для восполнения данного пробела нами был разработан и апроби-

рован в серии исследований тест рефлексии деятельности (Шадриков, Кургинян, 2015а, б).

При разработке теста мы опирались на теоретическую модель психологической функциональной системы деятельности (Шадриков, 2013) и следующие методологические принципы:

- принцип субъектности деятельности, который определяет направления анализа внутренних качеств, присущих субъекту деятельности, вовлекаемых в деятельность и развивающихся в деятельности;
- принцип предметности деятельности, при котором главным является то, что при изучении деятельности следует исходить из анализа результата как системообразующего фактора и условий деятельности;
- принцип единства сознания и деятельности, согласно которому, деятельность изучается как осознаваемая реальность, а при этом осознание деятельности выступает условием рассмотрения ее как единого целого (осознание деятельности тесно связано с целеполаганием и рефлексией, оно определяет весь ход деятельности, позволяет выделить ведущие компоненты деятельности, которые на различных этапах ее освоения являются разными).

Вместе с обозначенными методологическими принципами модель психологической функциональной системы деятельности (ПФСД) служит основанием для понимания сущностных сил и процессов субъекта деятельности, выступает как конструктивный принцип дифференциации деятельности на компоненты и процессы. С учетом высказанных положений нами был подготовлен опросник теста соотношенного по своей структуре с отдельными конструктами ПФСД. При отборе утверждений мы исходили из того, что характер рефлексивных процессов должен отражать специфику отдельных конструктов деятельности, включенных в целостную систему, позволяющую получить запланированный желаемый результат. Отсюда основу структуры теста рефлексии деятельности составил набор из 42 оригинальных пунктов-утверждений (см. приложение), сгруппированных в 7 теоретически обоснованных шкалы:

1. *Шкала рефлексии потребности и цели деятельности* (ПЦД) отражает степень осознанности основной потребности и мотива деятельности (осознание того, чего действительно хочет индивид, что побуждает его к активности) и цели деятельности (наличие четкого образа желаемого результата, степень его соответствия потребности и мотиву).

2. *Шкала рефлексии внешних и внутренних условий* (ВВУ) характеризует процессы оценки условий деятельности, ее нормативных способов (определение ресурсов, возможностей и ограничений в контексте реализуемой деятельности и налагаемых ей требований).
3. *Шкала рефлексии процессов принятия решения* (ППР) определяет степень осознанности принимаемых в ходе деятельности решений (осознание предпосылок, причин и следствий принимаемых решений, оснований для диспозиции альтернатив, осуществления выбора в ряду альтернатив, причин наложенных ограничений и т. д.).
4. *Шкала рефлексии программы (плана) действий* (ППД) характеризует склонность индивида к разработке последовательной программы (плана) действий (наличие представлений о возможной последовательности действий, направленных на получение желаемого результата, степень детализированности данных представлений, анализ необходимых условий, ресурсов, временных затрат и т. д.).
5. *Шкала рефлексии хода реализации действия* (ХРД) выражает степень осознанности отдельных действий на пути к желаемым результатам (оценка различных параметров реализации действия и деятельности, сопутствующих и ограничивающих факторов, динамических характеристик, соотнесение с предполагаемым результатом и т. д.).
6. *Шкала рефлексии промежуточных результатов* (ПР) определяет склонность к оценке результатов деятельности, проявляющуюся в наличии фиксированных промежуточных показателей, регистрации данных показателей в количественных и качественных значениях, во внесении коррективов в деятельность на основе промежуточных результатов в соответствии с желаемым итоговым результатом и т. д.
7. *Шкала рефлексии итоговых результатов* (ИР) отражает склонность к анализу характеристик конечного результата деятельности, проявляющуюся в наличии осознанных качественных и количественных характеристик желаемого результата, параметров для соотнесения предполагаемого и реального результата, в осознании причин возможных расхождений, способов коррекции данных расхождений и т. д.

Проверка теоретической модели теста на соответствие психометрическим требованиям, предъявляемым к разрабатываемым диагностическим методикам, осуществлялась на трех выборках общим

Таблица 1
Состав выборки (N=585)

Выборка	Общее число	Женщины	Мужчины	Возрастной диапазон	Средний возраст	Стандартное отклонение
Учащиеся	165	84	81	14–18	15,5	0,93
Студенты	254	242	82	16–26	18,7	1,60
Работающие	166	116	50	18–63	39,7	11,72

количеством 585 человек (в том числе 442 женщины и 213 мужчин) в возрасте от 14 до 63 лет (таблица 1).

По результатам психометрической проверки теоретической модели теста проводилось его усовершенствование. С этой целью исследовались структуры теста отдельно по каждой выборке при помощи иерархического кластерного анализа с применением метода Уорда и корреляции Пирсона. Выделенные в ходе кластерного анализа группы пунктов (утверждений) были далее подвергнуты семантическому анализу, который позволил определить их наименование. Так, в структуре теста на выборке учащихся были определены две большие группы кластеров. В первую группу вошли пункты, содержание утверждений которых непосредственно составляли информационные признаки, характеризующие предметные и субъективные условия учебной деятельности, позволяющие организовывать ее в соответствии с заданной целью и ожидаемым результатом. Во вторую группу вошли пункты, содержащие утверждения, которые направлены на выявление проблемной ситуации, выдвижение предположений и выработку суждений о вариантах ее решения, на определение принципа ее решения, а также на оценку как выбор наиболее оптимального варианта решения проблемной ситуации для эффективного осуществления деятельности. Отсюда структура теста для учащихся общеобразовательной школы была представлена моделью измерения, состоящей из двух шкал: «информационная основа деятельности» (ИОД) и «принятие решения и осуществление деятельности» (ПРОД). Аналогичной процедуре были подвергнуты эмпирические данные, полученные на материале исследования остальных двух выборок: студентов и работающих граждан. В структурах теста были выделены три большие группы кластеров, которые позволили определить модель измерения рефлексии деятельности, состоящей из трех шкал: «информационная основа деятельности» (ИОД), «мотивация и целеполагание деятельности» (МЦД) и «принятие реше-

ния и осуществление деятельности» (ПРОД). Данные модели являются идентичными по количеству кластеров и их наименованию, однако набор пунктов-утверждений, составляющих выделенные кластеры, является для этих моделей различным как по своему количеству, так и по содержанию.

Таким образом, первоначальная теоретическая модель методики диагностики рефлексии деятельности претерпела изменения: семь шкал (конструктов деятельности) теста трансформировались в две (модель измерения для школьников) и три шкалы (модель измерения для студентов и работающих), близкие по конструктам к источнику.

Соответствие полученных структур исходным данным проверялось методом конфирматорного факторного анализа (КФА) с использованием модели измерения со свободно коррелирующими факторами¹. После того, как из каждой модели измерения были удалены пункты, входящие в одну и ту же группу (фактор), но близкие по смыслу, модели показали довольно хорошее соответствие исходным данным (таблица 2). Исключение данных пунктов было связано с анализом индексов модификации и, как результат, оценки значимости ковариации ошибок пунктов (χ^2).

Результаты проверки анализируемых моделей измерения на основе оценки параметров связи их латентных факторов и измеряемых переменных по результатам КФА показали, что факторы F1 (ИОД)

и F2 (ПРОД), выделенные в модели рефлексии деятельности учащихся, коррелируют между собой ($r=-0,60$). Отрицательный знак корреляции объясняется тем, что учащиеся в рефлексии своей учебной деятельности ориентируются на знание того, как ее организовать, в то время как испытывают сложности в ее осуществлении. В модели измерения рефлексии деятельности студентов обнаружена отрицательная связь факторов F1 (ИОД) и F2 (МЦД) с коэффициентом $r=-0,14$. Для объяснения полученных результатов в соответствии с принципом предметности деятельности был проведен семантический анализ пунктов, входящих в каждый из факторов. Такие результаты могут свидетельствовать о том, что, несмотря на имеющийся у студентов дефицит информации в отношении предстоящей профессиональной деятельности, они тем не менее достаточно четко представляют для себя ожидаемый результат этой деятельности, связанный с мотивацией и целеполаганием. В свою очередь, связь факторов F2 (МЦД) и F3 (ПРОД), отмеченная отрицательным знаком коэффициента $r=-0,63$, объясняется тем, что, будучи мотивированными и имея цель предстоящей деятельности, студенты сталкиваются с трудностями при решении проблемных ситуаций, что непосредственно влияет на эффективность осуществления ими деятельности. Связь факторов F1 (ИОД) и F3 (ПРОД), величина коэффициента которой составила $r=-0,03$, является незначительной.

В модели измерения рефлексии деятельности работающих граждан факторы F1 (ИОД) и F2 (МЦД) и факторы F2 (МЦД) и F3 (ПРОД) отмечены отрицательным знаком связи, а факторы F1 (ИОД) и F3 (ПРОД), наоборот, положительным знаком связи. В первой группе факторов отрицательная связь ($r=-0,32$) может объясняться тем, что лица, занятые конкретной профессиональной деятельностью, наряду с достаточно четким представлением об ожидаемом результате своей деятельности, связанной с их мотивацией и целеполаганием, тем не менее недостаточно уделяют внимания анализу предметных и субъективных условий деятельности, которые позволяют организовывать ее в соответствии с заданной целью и ожидаемым результатом. В свою очередь, высокий показатель отрицательной связи во второй группе факторов ($r=-0,60$) объясняется тем, что, будучи мотивированными и имея цель на достижение ожидаемого результата, лица, занятые конкретным видом профессиональной деятельности, выражают сомнение в отборе необходимой информации и выборе способов решения проблемных ситуаций. От решения последних зависит эффективность осуществления ими деятельности. Положительная связь в третьей группе факторов ($r=0,33$) является

Таблица 2

Показатели соответствия конфирматорных моделей исходным данным

Модель измерения	χ^2 (df, p)	RMSEA (90% CI)	CFI	SRMR
Учащиеся	348,77 (151, p<0,001)	0,072 (0,062..0,082)	0,883	0,069
Студенты	443,274 (227, p<0,001)	0,061 (0,053..0,070)	0,895	0,063
Работающие	308,898 (167, p<0,001)	0,072 (0,059..0,084)	0,857	0,077

Примечание: df – число степеней свободы; χ^2 – значение статистики хи-квадрат; p – уровень значимости; CFI – относительный показатель критерия согласия; RMSEA – квадратный корень из средней стандартной ошибки аппроксимации; SRMR – стандартизованная среднеквадратическая разность.

1 Обработка данных осуществлялась компьютерной программой EQS for Windows 6.2.

свидетельством того, что неадекватная оценка (недооценка или переоценка) предметных и субъективных условий профессиональной деятельности приводит к сомнению в отборе необходимой информации и в выборе способов решения проблемных ситуаций.

Подводя итог анализу структуры теста рефлексии деятельности, следует отметить, что выделенные в разработанных моделях измерения рефлексии учащихся, студентов и работающих компоненты деятельности организуются в целостные структуры, специфичные для их текущей деятельности. Эта специфичность проявилась в результате взаимодействия отдельных компонентов рефлекслируемой деятельности. Полученные модели измерения были представлены нами в виде трех форм теста рефлексии деятельности, предназначенные для диагностики рефлексии учебной деятельности учащихся общеобразовательной школы (Форма «У», 19 пунктов), рефлексии деятельности студентов бакалавров образовательных учреждений высшего образования в ходе их профессиональной подготовки (Форма «С», 23 пункта), рефлексии деятельности лиц, занятых осуществлением конкретной профессиональной деятельности (Форма «Р», 20 пунктов). Последняя форма, как показали результаты наших исследований, должна проходить локальную валидизацию на предмет ее приемлемости для диагностики рефлексии работников, занятых конкретным видом деятельности.

Парциальность рефлексии субъекта в структуре деятельности

Одним из положений настоящего исследования, которое мы обозначили при постановке проблемы рефлексии субъекта в структуре деятельности, явилось утверждение о том, что формирование компонентов системы деятельности сопровождается рефлексией субъекта, которая имеет дело в каждом из них, причем с отдельным содержанием. В данном случае мы хотим обратить внимание исследователей на очевидный, но в то же время очень важный аспект в диагностике рефлексии деятельности, а именно: у одного и того же субъекта рефлексия имеет различную меру выраженности по отношению к различным компонентам осуществляемой им деятельности. Это является свидетельством парциального характера рефлексии, т. е. в изучении рефлексии деятельности нельзя ограничиваться одним показателем, отнесенным к рефлексии в целом. Иначе мы будем иметь общее представление об уровне сформированности у субъекта рефлексии его деятельности, в то время как вопрос о том, в каких компонентах деятельности и в какой ме-

ре рефлексия в них представлена, остается открытым. Именно это ограничение мы постарались преодолеть при разработке методики диагностики рефлексии деятельности.

Предлагаемый нами метод психологической диагностики рефлексии позволяет провести не только общую диагностику рефлексии деятельности, но и определить меру индивидуальной выраженности рефлексии по ее отдельным компонентам. В ходе разработки теста нами было показано, что для различных видов деятельности – а именно учебной деятельности («Форма «У»), деятельности, связанной с профессиональной подготовкой (Форма «С»), а также профессиональной деятельности (Форма «Р») – рефлексия имеет дело с отдельным содержанием. Об этом свидетельствуют не только состав той или иной модели измерения рефлексии (от двух до трех факторов), но и определенные отдельно для каждого вида деятельности нормативные значения шкал теста. Как видно из таблицы 3,

Таблица 3
Нормативные значения шкал теста рефлексии деятельности
отдельно по каждому виду деятельности

Вид деятельности/ Форма теста	Шкалы теста и показатель ОРД	Диапазон значений		
		выше нормы	норма	ниже нормы
Учебная деятельность («Форма «У»)	ИОД	> 29	29–20	< 20
	ПРОД	> 41	41–25	< 25
	ОРД	> 65	65–50	< 50
Деятельности, связан- ная с профессиональной подготовкой (Форма «С»)	ИОД	> 23	23–12	< 12
	МЦД	> 25	25–17	< 17
	ПРОД	> 38	38–21	< 21
Профессиональная деятельность	ОРД	> 77	77–59	< 59
	ИОД	> 29	29–15	< 15
	МЦД	> 22	22–16	< 16
	ПРОД	> 20	20–10	< 10
	ОРД	> 66	66–47	< 47

Примечание: Здесь и далее: ИОД – информационная основа деятельности, МЦД – мотивация и целеполагание деятельности, ПРОД – принятие решения и осуществление деятельности, ОРД – общая рефлексия деятельности.

мера выраженности показателей (шкал теста) как рефлексии отдельных компонентов функциональной структуры деятельности, так и в целом общей рефлексии деятельности варьируется в диапазоне от «низких» до «высоких» значений. Низкие и высокие значения показателей являются свидетельством недостаточной или чрезмерной развитости у субъекта рефлексии в структуре его деятельности. Подобное характеризует субъекта как неспособного к эффективному осуществлению этой деятельности. В свою очередь, значения показателей рефлексии субъекта, находящихся в пределах нормативных значений, свидетельствуют об обратной тенденции, а именно характеризуют его как способного к эффективному осуществлению собственной деятельности.

В качестве примера приведем несколько результатов диагностики рефлексии деятельности студентов¹, у которых был выявлен низкий, нормативный и высокий уровень общей рефлексии при различной мере ее выраженности в отдельных компонентах деятельности. На рисунке 1 мы графически отразили результаты диагностики выборочных наблюдений. Это, в свою очередь, позволило нам выстроить индивидуальные профили рефлексии в структуре деятельности отдельно наблюдаемых субъектов.

Так, в наблюдении под номером 1 рефлексия отмечена низким нормативным значением – 45 баллов. Подобное свидетельствует о недостаточной развитости рефлексии в деятельности наблюдаемого субъекта. Отсюда можно сделать заключение о данном субъекте, что он не обладает достаточными умениями и навыками для эффективного осуществления собственной деятельности. Однако при анализе рефлексии отдельных компонентов его деятельности мы видим, что у него наряду с низкими значениями таких показателей, как «информационная основа деятельности» и «принятие решения и осуществление деятельности», наблюдается высоко выраженный показатель «мотивация и целеполагание деятельности». Это позволяет говорить о том, что данный субъект, имея достаточно четкое представление об ожидаемом результате своей деятельности, связанной с его мотивацией и целеполаганием, тем не менее проявляет неспособность к анализу предметных и субъективных условий этой деятельности, которые позволили бы ему организовывать ее в соответствии с заданной целью и ожидаемым результатом.

1 В диагностическом исследовании приняло участие 73 студента первого курса образовательного учреждения высшего образования, обучающихся по направлению подготовки бакалавра «Психология».

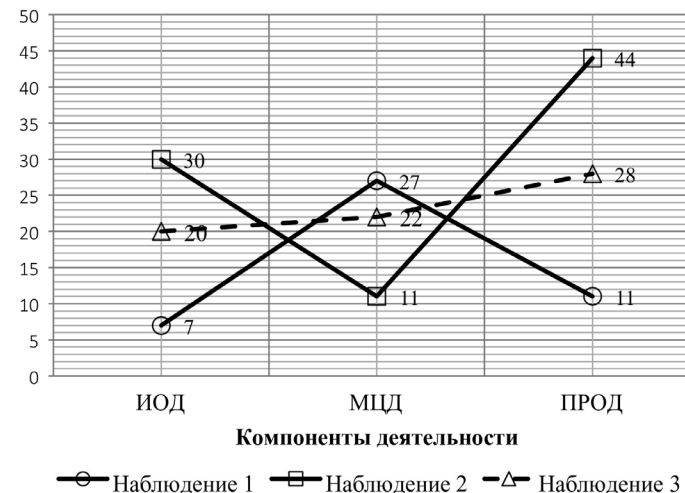


Рис. 1. Индивидуальные профили рефлексии субъекта в структуре деятельности (на примере деятельности студентов-бакалавров)

Второе наблюдение обозначено высоким уровнем рефлексии в структуре деятельности. У данного субъекта, как показано на рисунке 1 (наблюдение 2), наблюдаются высокие значения в показателях «информационная основа деятельности» и «принятие решения и осуществление деятельности» и низкое значение в показателе «мотивация и целеполагание деятельности» (см. таблицу 3). В целом индивидуальный профиль рефлексии деятельности данного субъекта можно охарактеризовать следующим образом: у субъекта наблюдается неадекватная оценка предметных и субъективных условий собственной деятельности, связанная с переоценкой и/или недооценкой необходимой информации при выборе способов решения проблемных ситуаций, что приводит к возникновению у него затруднений в представлении об ожидаемом результате его деятельности. Последнее является свидетельством низкой мотивации и недостаточного развития навыков в целеполагании. У субъекта недостаточно развиты умения в определении мотивов и целей деятельности, связанных с ее содержанием и ожидаемыми результатами.

Третье наблюдение обозначено профилем, который характеризуется наиболее оптимальными величинами показателей деятельности субъекта. Значения показателей данного профиля находятся в диапазоне «норма». Можно заключить, что содержание рефлексии, имеющей индивидуальную меру выраженности в отдельных ком-

понентах деятельности субъекта согласуется с общим его восприятием (осознанием) средств и способов собственной деятельности, причин и следствий достигнутых в ней успехов и неудач. Отсюда данного субъекта можно определить как способного к эффективному осуществлению деятельности.

Вклад рефлексии субъекта в формирование отдельных компонентов структуры его деятельности

На примере деятельности студентов, а именно деятельности, связанной с профессиональной подготовкой, мы с помощью теста рефлексии деятельности оценили вклад рефлексии в формировании отдельных компонентов структуры их деятельности. Исследование было проведено на студентах в возрасте от 16 лет до 21 года ($M=17,9$; $SD=0,9$). Их общее количество составило 73 человека. Все они являлись студентами первого курса одного из столичных (г. Москва) образовательных учреждений высшего образования, обучающихся по направлению подготовки бакалавра «Психология». Участие в исследовании было добровольным. Им всем предлагалось заполнить тест рефлексии деятельности (Форма «С»). Тестирование проводилось по завершении первого семестра учебного года с целью оценить степень развитости рефлексии отдельных компонентов их деятельности по итогам обучения за текущий период. Средний рейтинговый балл по дисциплинам, включенным в данный семестр, отдельно по каждому студенту был принят в качестве показателя результативности освоения профессиональной деятельности, к осуществлению которой готовится студент. Принимая во внимание, что рейтинговая оценка предполагает десятибалльную количественную шкалу оценивания с качественной градацией на четыре интервала значений от 0 до 3 (неудовлетворительно), от 4 до 5 (удовлетворительно), от 6 до 7 (хорошо) и от 8 до 10 (отлично), общая выборка была разделена на четыре группы. Данные о рейтинге студентов были взяты из итогового документа «Текущий рейтинг студентов после пересдач», подготовленного специалистами отдела сопровождения учебного процесса по образовательной программе бакалавриата «Психология». На рисунке 2 представлены результаты распределения студентов по показателю результативности освоения ими профессиональной деятельности за текущий период, к осуществлению которой они готовятся.

На рисунке 2 показано, что в целом по выборке ($N=73$) показатель «результативность» наиболее выражен в диапазоне оценок от 7

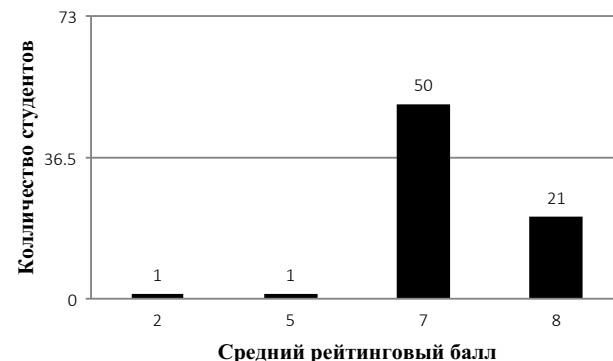


Рис. 2. Результативность освоения студентами профессиональной деятельности за текущий период, к осуществлению которой они готовятся

до 8 баллов, т. е. наибольшее количество студентов завершили семестр с рейтинговой оценкой «хорошо», что составило 68,6% от общего количества студентов. Далее следуют оценка результативности деятельности студентов на «отлично» – 28,8% от общего количества. И в наименьшей степени представлены такие значения результативности, как «неудовлетворительно» и «удовлетворительно». Обе эти рейтинговые оценки в процентном отношении составили 1,3% каждая от общей выборки.

Результаты диагностики рефлексии студентов с помощью теста рефлексии деятельности показали (рисунок 3), что в данной выборке

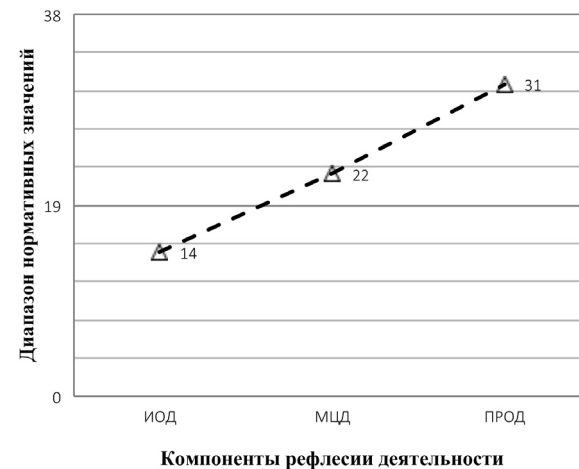


Рис. 3. Результаты диагностики рефлексии студентов ($N=73$)

ке выраженность отдельных компонентов деятельности студентов представлена величинами, располагающимися в диапазоне нормативных значений (таблица 3), при общем показателе рефлексии в 68 баллов. В целом можно заключить, что данная выборка в основном количестве составляющих ее субъектов проявляет способность к эффективному осуществлению деятельности. Однако здесь перед нами стоял вопрос о том, как рефлексия деятельности студентов в целом и отдельно по каждому компоненту этой деятельности влияет на ее результативность. Другими словами, перед нами стояла задача оценки вклада рефлексии субъектов в формирование отдельных компонентов структуры их деятельности.

Для оценки вклада рефлексии студентов в формирование отдельных компонентов их деятельности мы использовали однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Обработка и анализ данных проводились при помощи стандартного статистического пакета IBM SPSS Statistics 22. В качестве зависимой переменной выступил показатель результативности деятельности студентов – рейтинговый балл. Независимую переменную составили компоненты деятельности студентов, а также показатель «общая рефлексия деятельности» (ОРД). Тест Ливена показал, что статистически достоверных различий между дисперсиями изучаемых переменных не обнаружено ($p > 0,05$). В результате оценки влияния рефлексии отдельных компонентов деятельности студентов на результативность ее осуществления было установлено, что средние значения показателя «результативность», соответствующие разным градациям факторов ИОД, МЦД и ОРД, статистически не различаются ($p > 0,05$). Однако по фактору «ПРОД» различия были значимы на уровне $p < 0,05$. На рисунке 4 представлен график средних значений для объяснения факторного эффекта.

Как видно на рисунке 4, результативность деятельности студентов возрастает от низкой меры выраженности рефлексии компонента «принятие решения и осуществление деятельности» к высокой мере. Другими словами, мера выраженности рефлексии студентов в принятии решения и осуществлении ими деятельности влияет на ее результативность. На основании проделанного анализа можно заключить, что на начальной стадии профессиональной подготовки студентов-психологов в структуре их деятельности особое развитие наблюдается в компоненте ПРОД. Отсюда эффективность осуществления ими деятельности связана с развитостью у них таких умений и навыков, как выявление проблемной ситуации, выдвижение предположений и выработка суждений о вариантах ее реше-

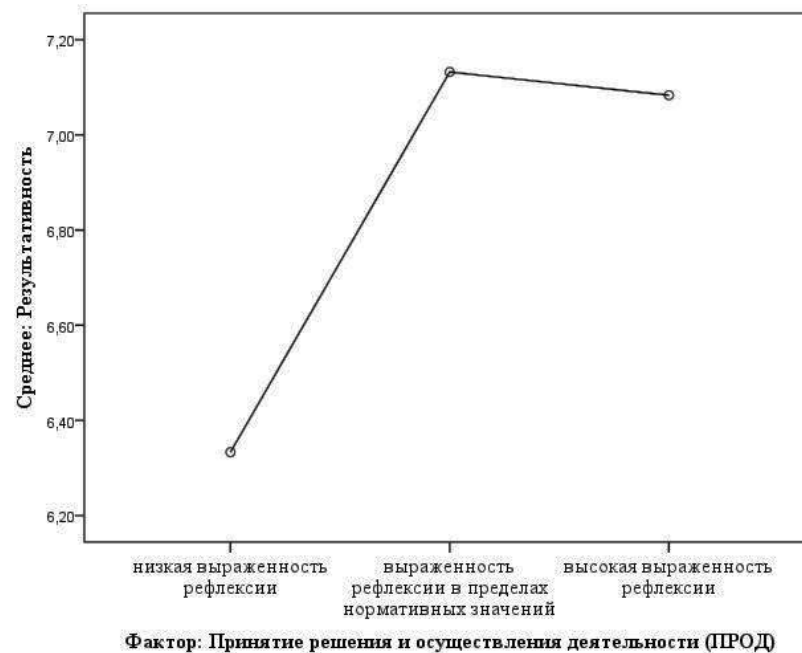


Рис. 4. График средних значений изменения результативности студентов по отношению к рефлексии принятия решения и осуществления ими деятельности

ния, определение принципа ее решения, а также оценка как выбор наиболее оптимального варианта решения проблемной ситуации.

Выводы

Проведенное исследование показало, что изучение рефлексии субъекта в структуре деятельности не должно ограничиваться одним показателем, отнесенным к рефлексии деятельности в целом, наоборот, оно должно учитывать индивидуальную меру ее выраженности в каждом отдельном компоненте этой деятельности. Рефлексируя в отношении конкретной деятельности, субъект проявляет способность осознанно воспроизводить полученный опыт, овладевать им, превращать его в обобщенный способ действия в конкретной ситуации. При этом формирование компонентов структуры деятельности сопровождается рефлексией субъекта, которая имеет дело в каждом из них, причем с отдельным содержанием.

Предлагаемая методика диагностики рефлексии деятельности (Тест рефлексии деятельности) позволяет оценить меру выраженности рефлексии субъекта по отношению к различным компонентам осуществляемой им деятельности. Выделенные в разработанных моделях измерения рефлексии учащихся, студентов и работающих компоненты деятельности организуются в целостные структуры, специфичные для их текущей деятельности. Эта специфичность проявилась в результате взаимодействия отдельных компонентов рефлексии деятельности. На примере деятельности студентов-психологов, было показано, как рефлексия деятельности в целом и отдельно по каждому компоненту влияет на результативность ее (деятельности) осуществления. Оценка вклада рефлексии в формирование отдельных компонентов структуры их деятельности подтвердила, что в структуре деятельности особое развитие наблюдается в компоненте «принятие решения и осуществление деятельности».

Настоящее исследование своими результатами открывает перспективы для организации дальнейших исследований в области психологии деятельности человека. В качестве одного из перспективных направлений выделяется изучение роли рефлексивности как личностного образования (качества личности) в формировании рефлексии субъекта деятельности.

Литература

- Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения. М.: Наука, 1989.
- Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.
- Шадриков В. Д. Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010.
- Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Шадриков В. Д. Мысль и познание. М.: Логос, 2014.
- Шадриков В. Д., Кургинян С. С. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической

функциональной системы деятельности // Экспериментальная психология. 2015а. Т. 8. № 1. С. 106–126.

Шадриков В. Д., Кургинян С. С. Парциальность рефлексии деятельности // Акмеология. 2015б. Т. 54. № 2 (в печати).

Приложение Теоретические шкалы и составляющие их пункты-утверждения теста рефлексии деятельности (ТРД)

Шкала рефлексии потребности и цели деятельности (ПЦД) – пункты 1–6:

1. Совершая действие, я всегда могу сказать, что послужило его причиной.
2. Часто все силы уходят у меня на то, чтобы понять, чего я хочу. Я слишком много об этом думаю и не могу перейти к активным действиям.
3. Приступая к какому-то делу, я слабо представляю себе, что получится в результате.
4. Я всегда четко знаю, чего хочу, и на основе этого ставлю перед собой задачи.
5. Мои действия редко отражают мои истинные желания. Я сам не могу разобраться, чего я хочу. Боюсь совершить ошибку.
6. Я часто не понимаю, как получить то, чего я хочу. Я что-то делаю, но это не приносит удовлетворения.

Шкала рефлексии внешних и внутренних условий (ВВУ) – пункты 7–12:

7. Совершая какое-либо действие, я всегда адекватно оцениваю свои силы и возможности.
8. Обычно я начинаю действовать быстро, не всегда правильно оценив обстановку.
9. Я редко делаю то, чего действительно хочу. Это слишком трудно, связано с большим количеством непреодолимых обстоятельств, ставящих меня в тупик.
10. Я часто попадаю в ситуации, когда неправильная оценка внешних обстоятельств не позволяет мне довести дело до конца.
11. Я всегда могу адекватно оценить стоящие передо мной задачи и ресурсы, необходимые для достижения желаемых результатов.
12. Часто я трачу на оценку ситуации так много времени, что задача теряет актуальность.

Шкала рефлексии процессов принятия решения (ППР) – пункты 13–18:

13. Чаще всего я принимаю обдуманные и взвешенные решения, позволяющие получить желаемые результаты.
14. Обдумывая задачу, я взвешиваю чужие мнения, учитываю советы, но окончательные решения всегда принимаю самостоятельно.
15. Принимая решения, я стараюсь учесть все возможные последствия, взвешиваю все «за» и «против». Этот процесс часто затягивает решение и приводит к тому, что возможность оказывается упущена.
16. Часто я не могу точно сказать, почему принял то или иное решение.
17. Обычно я принимаю решения быстро, спонтанно, без лишних размышлений. Это может приводить к ошибке, но зато я не стою на месте.
18. Мне тяжело принимать решения, я всегда долго думаю и сомневаюсь.

Шкала рефлексии программы (плана) действий (ППД) – пункты 19–24:

19. Приступая к решению задачи, я тщательно продумываю последовательность своих действий. Это помогает мне достичь желаемых результатов.
20. Секрет моего успеха в том, что, совершая действие, я всегда руководствуюсь заранее продуманным планом.
21. Я предпочитаю действовать спонтанно, лишние размышления и планирование только отнимают время.
22. Размышления о том, как выполнить то или иное действие, отнимают у меня так много времени и сил, что часто я даже не приступаю к задуманному.
23. Я часто сталкиваюсь с неудачами, поскольку у меня не хватает терпения заранее продумать свои действия.
24. Я часто отказываюсь от задуманного, поскольку вижу слишком много возможных рисков, факторов, которые трудно учесть, начинаю сомневаться в собственных возможностях и т. д.

Шкала рефлексии хода реализации действия (ХРД) – пункты 25–30:

25. Я способен быстро оценивать обстановку и менять план действий в зависимости от обстоятельств.

26. Часто при решении задачи я спонтанно перескакиваю с одного действия на другое, отвлекаюсь, не могу довести дело до конца.
27. Часто я терплю неудачи из-за того, что не успеваю отследить изменения ситуации, внести коррективы в свою деятельность.
28. Я очень устаю от того, что по ходу действий ситуация все время меняется, поступает новая информация, необходимо все учитывать и вносить коррективы в свои планы.
29. Обычно у меня есть четкие ориентиры, позволяющие мне контролировать ход своей деятельности и достигать запланированных результатов.
30. Когда я начинаю действовать, я часто сомневаюсь в принятых решениях: все ли я учел, правильно ли оценил ситуацию, есть ли у меня для этого достаточно ресурсов и т. д.

Шкала рефлексии промежуточных результатов (ПР) – пункты 31–36:

31. Обычно при выполнении действия я ориентируюсь на промежуточные результаты. Если они достигнуты, я все делаю правильно и можно двигаться дальше.
32. Получение промежуточных результатов позволяет мне вносить коррективы в свои действия и добиваться желаемого.
33. Планируя действие, я всегда ориентируюсь на конечный результат. Промежуточные результаты для меня неважны.
34. Часто поставленные мной задачи остаются нерешенными, поскольку получаемые результаты отвлекают меня от первоначальной цели, заставляют сомневаться в исходном плане.
35. Обычно я действую спонтанно и не анализирую промежуточные результаты. Только в конце можно оценить, действовал я правильно или нет.
36. Мне бы хотелось научиться меньше думать и больше действовать, не заикливаться на каждом сделанном шаге и его последствиях.

Шкала рефлексии итоговых результатов (ИР) – пункты 37–42:

37. Часто я не понимаю, почему потерпел неудачу.
38. Я всегда могу точно сказать, что привело к тем результатам, которые были получены: что и где я сделал правильно, в чем ошибся, что мне помогло или что помешало.
39. Конечные результаты моей работы обычно соответствуют первоначальным задумкам или превосходят их.

40. Оценивая полученные результаты, я часто понимаю, что мог бы затратить гораздо меньше усилий и ресурсов, если бы заранее все рассчитал и спланировал.
41. Полученные результаты редко меня радуют, поскольку в ходе деятельности возникают новые проблемы и задачи, все усложняется, требует дополнительного осмысления.
42. Когда я оцениваю результаты своей работы, я часто проявляю излишнюю критичность: соответствуют ли они вложенным затратам, удовлетворяют ли меня, мог ли я сделать что-то лучше или быстрее.

Саморазвитие как явление творчества

Л. М. Попов, П. Н. Устин, Е. Н. Ибрагимова

Творчество – центральная тема исследований Я. А. Пономарева. Он считал, что при изучении любой частной формы творчества, например, саморазвития личности, «мы сталкиваемся с его общими закономерностями» (Пономарев, 1976).

Предметом исследования является саморазвитие личности и его механизмы, осмысление которых идет с позиции идей Я. А. Пономарева и эмпирических закономерностей, обусловленных практикой самопреобразования личности.

Саморазвитие – это самотворение, самопреобразование, самостроительство, которое осуществляется в процессе взаимодействия человека как субъекта с самим собой. Саморазвитие отличается от развития. Развитие может проходить осознанно и неосознанно. Осознанно оно проходит при участии внешних факторов, а неосознанно как естественный природный процесс, когда изменения в человеке обусловлены возрастом, определенной последовательностью социально-культурных воздействий по социализации личности. Например, физическое развитие человека обусловлено возрастом: приходит время, и у человека появляется вторичное оволосение (пубертатный период); возникают все новые и новые формы сексуальной активности (по З. Фрейду), появляются новые интеллектуальные способности (по Ж. Пиаже).

Планированное развитие осуществляется как поэтапное введение человека в мир культуры (бытовой, интеллектуальной, художественной и т. д.), социальных и производственных отношений. Развитие может осуществляться без участия воли человека и с ее участием, когда необходимо подчинить все свои действия требованиям извне.