DOI: 10.17689/psy-2015.2.2
УДК 159.9

Методика диагностики рефлексивных умений на личностном уровне рефлексивной компетентности

© 2015 Савченко Елена Вячеславовна*
*кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Херсонского государственного университета (Херсон, Украина), докторант Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки (Луцк, Украина), savchenko.elena.v@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются рефлексивные умения как инструментальный компонент рефлексивной компетентности на личностном уровне функционирования. Предложена методика, которая определяет уровень развития следующих рефлексивных умений: 1) организовывать процесс осмысление модели проблемно-конфликтной ситуации, 2) формировать программы поведения и саморазвития, 3) четко определять цель деятельности, 4) организовывать внутренний диалог, 5) гибко изменять позицию, 6) проводить тщательный самоанализ действий, результатов, 7) определять новый смысл своего положения в проблемно-конфликтной ситуации.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная активность, рефлексивный опыт, рефлексивная компетентность, рефлексивные умения.

The Diagnostics of the Reflexive Skills on a Personal Level of the Reflective Competence

© 2015 Savchenko Elena Vyacheslavovna*
*Ph.D., assistant professor of general and social psychology of Kherson State University (Kherson, Ukraine), doctoral Eastern European National University named after Lesya Ukrainka (Lutsk, Ukraine), savchenko.elena.v@gmail.com

Annotation: In the article we studied the reflective skills as an instrumental component of the reflective competence which functions on the personal level of the reflective activity. We have proposed a method for the diagnosis of reflective skills: 1) to organize the process of understanding of the problem-conflict situation`s model, 2) to form a programs of behavior and self-development, 3) to define the purpose of the activity clearly, 4) to organize the internal dialogue, 5) to change own position flexibility, 6) to carry out a thorough introspection of the actions and results, 7) to define a new meaning of his position in the problem-conflict situation.

Keywords: reflection, reflective activity, reflective experience, reflective competence, system of the reflective skills.

Постановка проблемы. Рефлексивная компетентность – многоуровневый структурный компонент рефлексивного опыта, который формируется и развивается в ходе рефлексивной активности субъекта, включает информационные, инструментальные, ценностно-мотивационные и поведенческие компоненты. Их согласованная работа обеспечивает решение актуальных рефлексивных задач и дальнейшее развитие опыта как динамической системы. Элементы системы рефлексивной компетентности обеспечивают организацию рефлексивной активности на трех уровнях (когнитивном, метакогнитивном и личностном). Рефлексивную компетентность на личностном уровне можно рассматривать как систему образований рефлексивного опыта, формирующихся и развивающихся в процессе решения рефлексивных задач, направленных на разрешение внутренних противоречий, которые возникают у субъекта в проблемно-конфликтных ситуациях. Среди основных рефлексивных задач мы выделяем задачи на самодетерминацию, самопознание, самоопределение, самопроектирование и самоосуществление. Систему рефлексивных умений разрешать внутреннее противоречие в проблемно-конфликтных ситуациях мы рассматриваем в качестве инструментального компонента рефлексивной компетентности личности.

Рефлексивные умения как средства решения проблемно-конфликтных ситуаций исследовались в трудах Н.И. Гуткиной, И.М. Семенова, С.Ю. Степанова, Г.И. Давыдовой и др. Так Н.И. Гуткина предположила, что умения осуществлять самоанализ и определять новые знания о себе являются критерием сформированности рефлексивных ожиданий, которые являются результатом взаимодействия личностной и межличностной форм рефлексии. Т.В. Комар рассматривала рефлексивные умения как основные компоненты личностной рефлексии, ее процессуальные свойства. Исследовательницей были выделены такие умения, как: формирование идеальной модели конечной цели

деятельности («идеальный образ Я» может выступать примером такой модели в вопросе саморазвития личности), осознание собственного опыта (личностных черт, умений и навыков, своего положения в определенной ситуации и др.), выяснение необходимых преобразований, которые позволят приблизить реальное положение к идеальной модели [Комар, 2003].

О.И. Герасимова выделила две группы рефлексивных умений, определяющих эффективность профессиональной деятельности педагогов. Первую группу составляют рефлексивно-перцептивные умения, которые включают такие приемы: узнавать собственные индивидуально-психологические особенности, оценивать свое психическое состояние, осуществлять разностороннее восприятие и адекватное познание собственной личности и других лиц. Группу более сложных, личностно детерминированных умений, сформировали умения осмысливать и переосмысливать особенности собственных отношений с окружающим миром, осуществлять сознательное регулирование и контроль своего поведения, своего влияния на других лиц; формировать ощущение целостности и динамизма собственной внутренней жизни человека [Герасимова, 2013].

Ссылаясь на труды Б.А. Зальцермана Е.В. Пискунова выделила такие рефлексивные умения, определяющие уровень развития способности личности к профессионально-педагогической рефлексии, а именно: осуществлять переход из пространства мыслительной или организационной деятельности в пространство самоанализа и проектирования средств этой профессиональной деятельности, фиксировать результаты анализа в форме схем или представлений, проводить изменения в этих схемах и представлениях (перепроектирование) [Пискунова, 2005]. В работе В.А. Метаевой описана модель исследовательской компетентности Ю.И. Калиновского, в которой разведены понятия «рефлексивные способности» и «рефлексивные умения». В состав рефлексивных умений автор включил следующие приемы: определять

основания собственной деятельности (ценности, позицию); осознавать средства, используемые в индивидуальной, групповой и коллективной деятельности и их адекватность ситуации; осознавать такие трудности, как отсутствие или неадекватность используемых средств; соотносить цель и результат деятельности; выделять причины сложившейся ситуации; «прогнозировать на основе экстраполяции будущее состояние дел; различать уровень профессионального сознания и уровень актуализации личностного начала; осуществлять проспективную визуализацию имеющихся и складывающихся возможностей; проектировать то, что необходимо достичь в будущем ... » [Метаева, 2006, с. 58].

На основании рассмотренных моделей мы выделили собственную систему рефлексивных умений личностного уровня организации рефлексивной компетентности. Она включает умения осуществлять самодистанцирование в ходе решения проблемно-конфликтной ситуации, проводить самоисследование, организовывать осмысление модели «поиска решения в проблемно-конфликтной ситуации», формировать четкое понимание ситуации и себя как ее активного участника, определять собственную позицию в ситуации, переосмысливать информацию, которая поступает в процессе решения, организовывать самопроектирование различных этапов своего будущего, осуществлять на практике выбранные способы действия и реализовать сформированные программы поведения.

Цель исследования – разработать психодиагностический инструментарий, с помощью которого можно определять уровень развития рефлексивных умений личностного уровня рефлексивной компетентности.

На основе приведенной выше классификации мы разработали методику «Рефлексивные умения (личностный уровень)», окончательный вариант которой состоит из 39 пар утверждений, которые оцениваются испытуемыми по семибальной шкале на степень согласия (по типу шкалы Лайкерта). Пары

подбирались с учетом их социальной привлекательности. В каждой паре один из полюсов представлен утверждением, которое описывает рефлексивный прием. Предложенная методика прошла проверку на уровень дискриминативности отдельных вопросов, на степень надежности-согласованности утверждений по каждой шкале, на уровень надежности-устойчивости результатов к параметру времени (по процедуре ретестирования), уточнялись конструктная и критериальная валидности.

В исследовании приняли участие 450 испытуемых юношеского возраста (от 15 до 25 лет), выборка формировалась методом репрезентативного моделирования. В состав выборки вошли школьники старших классов – 77 человек (17,1%); учащиеся профессионального лицея – 35 человек (7,8%); студенты Херсонского государственного университета – 228 человек (50,7%); лица с высшим образованием – 76 человек (16,9%); лица, имеющие среднее образование - 34 человека (7,6%).

Процедура факторного анализа (STATISTICA 10.0) позволила проверить выдвинутую нами модель рефлексивных умений, уточнить содержание и состав каждой шкалы. В результате мы получили 7 относительно независимых шкал оценки рефлексивных умений (табл. 1). Шесть из восьми показателей по коэффициенту Кронбаха имеют достаточный уровень, значения по первой и седьмой шкалам имеют сомнительный характер. По всем показателям надежности-устойчивости данных, за исключением первой шкалы, получены результаты, значимые на уровне $\alpha \geq 0,95$ и выше.

Таблица 1

Показатели надежности по шкалам методики

№	Шкала, определяющая уровень развития рефлексивного умения	Коэффициент Кронбаха	Коэффициент по ретесту
1	Умения организовывать процесс осмысление модели проблемно-конфликтной ситуации	0,65	0,17
2	Умения реструктурировать модель проблемно-	0,70	0,37

	конфликтной ситуации, формировать программы поведения и саморазвития		
3	Умения определять цель деятельности, устанавливать причинно-следственные связи между полученными результатами и характером организации проблемно-конфликтной ситуации	0,71	0,49
4	Умения организовывать внутренний диалог, использовать собственный опыт	0,70	0,48
5	Умения гибко изменять позицию, выбирать новые способы решения проблемы	0,72	0,61
6	Умение проводить тщательный самоанализ полученных результатов, собственных действий и способностей, переосмысливать альтернативные способы решения проблемно-конфликтной ситуации	0,70	0,29
7	Умение определять новый смысл своего положения в проблемно-конфликтной ситуации, соотносить актуальные цели деятельности с общим смыслом жизни	0,67	0,22
	Общий уровень развития рефлексивных умений на личностном уровне	0,70	0,49

Рассмотрим состав каждой шкалы в отдельности. Для уточнения конструктной валидности шкал мы использовали данные по стандартизированным методикам, которые изучают рефлексивные свойства и способности личности. В состав комплекса психодиагностический методик вошли следующие шкалы и опросники: «Методика определения уровня рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой; «Методика уровня выраженности и направленности рефлексии» М. Гранта; опросник «Стиль мышления» Р. Брэмсона, А Харрисона (адаптация А.А Алексеева); Шкала толерантности к неопределенности Д. МакЛейна, (модификация Е.Н. Осина); опросник «Шкала контроля за действием» Ю. Куля; «Тест уверенности в себе» В.Г. Ромека; Шкала общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема; «Пятифакторный личностный опросник» Р. МакКрае и П. Коста (адаптация А.Б. Хромова); опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССП-98) В.И. Моросановой.

В таблице 2 представлены полюса тех утверждений, которые вошли в состав первой шкалы методики, с указанием их факторных нагрузок. Данный фактор объединил такие приемы организации рефлексивной деятельности, как: активация волевых усилий, идентификация индивидуальных качеств, необходимых для решения данной проблемы, трансформация модели проблемно-конфликтной ситуации в соответствии с выбранной позицией, ролью, поиск способов решения во внутреннем плане на основании изменений в модели ситуации, определение ценностных приоритетов, оснований «идеального образа Я», которые стимулируют субъекта к разнообразным формам внутренней активности.

Чем больше у субъектов сформировано умение организовывать процесс осмысления проблемно-конфликтной ситуации, тем меньше они проявляют тревогу ($r=-0,25$; $\alpha\geq0,95$), тем меньше у них значения по фактору эмоциональной неустойчивости ($r=-0,21$; $\alpha\geq0,95$). Такие испытуемые демонстрируют более выраженную гибкость в поведении, готовность приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам ($r=0,21$; $\alpha\geq0,95$). Взаимосвязь показателя сформированности данного умения с показателями «Пятифакторного личностного опросника» Р. МакКрае и П. Коста показывает важность эмоциональной устойчивости как черты темперамента и поведенческой гибкости в организации процесса осмысления проблемно-конфликтной ситуации. Гибкость поведения позволяет субъекту быстро изменять позицию и формировать иной взгляд на проблему, сопоставлять идеальные представления о себе с реальными возможностями в конкретной ситуации, определять те ресурсы, которые могут быть применимы в сложившихся условиях.

Таблица 2

Умения организовывать осмысление модели проблемно-конфликтной ситуации

№	Полюс шкалы, который вошел в состав данного фактора	Факторная

		нагрузка
17	Когда мне сложно сосредоточиться на своих мыслях, я прилагаю усилия	0,31
26	Я решаю проблему в уме, и только потом опробую найденное решение на практике	0,51
28	Если не удается решить задачу, я перехожу на новую позицию: критика, генератора идей, оценщика и др.	0,69
33	Я использую знания о своих способностях для того, что ускорить процесс решения проблемы	0,72
34	Сравнение реальных и идеальных представлений о себе стимулирует меня действовать, развиваться	0,60
37	Я легко могу войти в определенную позицию, роль	0,73

Мы получили отрицательные корреляционные связи показателей нашей методики с показателями «Методики определения уровня рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой, хотя ожидали, что рефлексивные умения именно личностного уровня компетентности будут наиболее взаимосвязаны с различными временными аспектами рефлексивности. Мы объясняем это тем, что высокий полюс рефлексивности скрывает и конструктивные, и деструктивные аспекты рефлексивной активности, на что указывал А.В. Карпов в своих работах [Карпов, 2004]. Испытуемые, которые эффективно организуют процесс осмысления проблемной ситуации, имеют низкий уровень развития рефлексивности как личностной черты ($r=-0,26$; $\alpha\geq0,95$) и более низкий уровень развития способностей к ситуативной рефлексии ($r=-0,32$; $\alpha\geq0,99$).

Уровень развития данных умений зависит от уровня сформированности у субъектов синтетического стиля мышления ($r=0,22$; $\alpha\geq0,95$), который проявляется в способности интегрировать разнообразные, часто противоположные, идеи; осуществлять мысленное экспериментирование, проверяя различные гипотезы. Развитые синтетические способности помогают испытуемым строить сложные модели проблемно-конфликтной ситуации, выделяя и заостряя внутреннее противоречие, что позволяет им находить новые решения. Субъекты с доминирующей установкой на тщательный анализ и осмысление проблемной ситуации проявляют высокую уверенность в себе

(r=0,21; α≥0,95) и социальную смелость (r=0,4; α≥0,99). Они высоко оценивают свою способность принимать быстрые и эффективные решения в сложных ситуациях, могут побороть сомнения и опасения, вступая в новые социальные контакты.

Уровень развития умений реструктурировать модель проблемно-конфликтной ситуации, самостоятельно формировать программы поведения и выделять основные направления саморазвития (табл. 3) отражает степень овладения субъектом приемами и способами трансформации созданной модели проблемно-конфликтной ситуации под воздействием новой, приходящей из вне информации и отражения изменившегося внутреннего состояния субъекта. Для осуществления эффективных преобразований модели ситуации субъект должен обладать умениями четко выделять объект своего исследования, отделяя его от других внутренних объектов; однозначно определять проблему, конкретизировать ее в задачах, которые направляют рефлексивную активность субъекта; вносить коррективы в модель проблемно-конфликтной ситуации за счет построения новых образов «Я», уточнения знаний о реальности. Кроме того, в данную группу умений входят приемы переосмысления цели своей жизни как важного ориентира в формировании планов и перспектив развития, формирования программы поведения, коррекции и развития, определения стратегий и тактик достижения поставленных целей.

Большое количество значимых корреляционных связей образует показатель сформированности умений реструктурировать модель ситуации с личностными свойствами, которые были продиагностированы с помощью «Пятифакторного личностного опросника». Чем выше уровень развития данного умения, тем более субъекты склонны к активности (r=0,4; α≥0,999), к демонстрации уважительного отношения к другим (r=0,25; α≥0,95), к аккуратности (r=0,26; α≥0,95), настойчивости (r=0,39; α≥0,999) и ответственному отношению к работе (r=0,28; α≥0,99). Как следствие, у таких

испытуемых высоко выражены факторы экстраверсии (r=0,24; α≥0,95) и самоконтроля (r=0,23; α≥0,95). Как мы видим, для эффективного осуществления трансформаций модели проблемно-конфликтной ситуации субъект должен соотносить модель не только с собственными интенциями и ресурсами, но и с внешними данными (условиями и требованиями ситуации), игнорирование которых может привести к выбору неадекватного способа поведения. Высокий уровень сформированности экстраверсии как установки на анализ внешних для субъекта особенностей ситуации способствует продуктивным изменениям модели ситуации.

Таблица 3

Умения реструктурировать модель проблемно-конфликтной ситуации, формировать программы поведения и саморазвития

№	Полюс шкалы, который вошел в состав данного фактора	Факторная нагрузка
9	Я могу легко выделить ту свою особенность, которая мешает мне найти решение проблемы	0,51
14	Создание нескольких моделей, проработка нескольких подходов к проблеме помогают мне найти решение	0,53
22	При достижении цели я ориентируюсь на разработанный план действий, который соотношу с условиями	0,31
24	Сталкиваясь с проблемой, я формулирую четкий вопрос для себя, на который ищу ответ	0,58
27	На каждом этапе своей жизни я пересматриваю цель жизни, определяю для себя ее смысл	0,43
31	Ощущая отсутствие ресурсов, необходимых для решения проблемы, я ищу способы их пополнения, восстановления сил	0,54

Данные умения позволяют субъектам с высоким уровнем развития рефлексивности глубоко анализировать и оценивать акты взаимодействия с другим человеком, раскрывая скрытый контекст общения, мотивы и чувства собеседника. Они легко могут поставить себя на место собеседника, поскольку

имеют высокий уровень развития способности к рефлексии взаимодействия с другими (r=0,31; α≥0,99).

Высокий уровень развития умения реструктурировать модель проблемно-конфликтной ситуации демонстрируют те субъекты, которые имеют сформированный реалистический стиль мышления (r=0,25; α≥0,95) и низкую склонность к формированию обобщенных концепций, теоретизированию (r=-0,29; α≥0,99), которая составляет основу синтетического стиля мышления. Именно сформированная установка на внесение коррективов и уточнений в созданную модель ситуации с целью достижения определенного результата позволяет субъектам творчески подходить к формированию программ поведения, к определению ориентиров для дальнейшего саморазвития. Высокая гибкость (r=0,23; α≥0,95) и самостоятельность (r=0,24; α≥0,95), как важные волевые качества личности, которые определяют общий уровень развития волевой регуляции, позволяют таким субъектам быстро оценивать изменения значимых условий, вносить коррективы в планы и перестраивать программы действия. Критичность к чужому мнению, ориентация на собственные возможности в достижении поставленной цели позволяет им проявлять стабильность в привычных видах деятельности и легко овладевать новыми формами активности, что характеризует лиц с высоким уровнем развития саморегуляции (r=0,26; α≥0,95). Наиболее сильной стороной рефлексивной активности лиц с высоким уровнем развития умений реструктурировать модель ситуации и формировать программы поведения является высокий контроль собственных действий при планировании (r=0,43; α≥0,999). У данных испытуемых хорошо развиты механизмы непроизвольной регуляции активности, что позволяет им экономить ресурсы на этапе планирования, перенаправлять фокус внимания на другие объекты психической активности. Развитые умения данной группы способствуют повышению уровня уверенности субъекта в эффективном достижении значимых целей (r=0,26;

α≥0,95).

Шкала оценки умений субъекта определять цель своей рефлексивной деятельности и устанавливать адекватные причинно-следственные отношения между предпосылками и результатами внутренней активности (табл. 4) объединила два первоначально раздельных аспекта рефлексивных умений: проектирование собственной активности и понимание ситуации как сложной системы, которое предполагает установление причинно-следственных отношений между различными элементами проблемно-конфликтной ситуации. Данное умение включает сформированные приемы создания модели конечного результата деятельности, которая согласуется и с внешними условиями, и с собственными возможностями субъекта; установления причинно-следственных связей между полученными результатами деятельности и особенностями проблемно-конфликтной ситуации, между выбранными формами поведения и индивидуальными качествами субъекта. Кроме умений формировать четкие представления о цели собственной деятельности в данную группу входят приемы определения ценностно-смысловых ориентиров своего дальнейшего саморазвития, которые позволяют субъекту конкретизировать свои планы на будущее, выделять определенные перспективы. Сложная мыслительная активность по установлению причинно-следственных связей определяется воздействием мнемического фактора, а именно: насколько хорошо субъект может удерживать в памяти и воспроизводить информацию об эффективных способах решения подобных проблемно-конфликтных ситуаций в прошлом.

Таблица 4

Умения определять цель деятельности, устанавливать причинно-следственные связи

	Полюс шкалы, который вошел в состав данного фактора	Факторная нагрузка
	Приступая к решению проблемы, я формирую четкое представление о том, каким будет результат	0,54
	После завершения действий я раздумываю о причинах	0,43

	своих поступков, устанавливаю связь между своими качествами и результатом	
0	Я храню в памяти и использую информацию о том, в каких случаях какой способ оказался самым эффективным	0,64
9	Я склонен искать четкие причинно-следственные связи между особенностями ситуации и результатами ее решения	0,59
9	Мне важно иметь стабильные планы и перспективы, которые являются для меня ориентирами в развитии	0,33
5	Ставя перед собой цель, я затрачиваю время на осознание того, чем она обусловлена, к чему приведет успех или неудача	0,34

Высокие значения по данной шкале демонстрируют те испытуемые, которые имеют низкий уровень доверчивости (r=-0,32; α≥0,99) и привязанности (r=-0,26; α≥0,95), что свидетельствует об их высокой самостоятельности, о стремлении проявлять независимость в суждениях и определенную дистанцию при взаимодействии с другими. Высокий уровень выраженности предусмотрительности помогает таким субъектам прогнозировать негативный исход ситуации, вносить коррективы в свое поведение, поддерживать необходимый уровень мобилизации усилий, что повышает их эффективность за счет своевременной активизации необходимых психических ресурсов (r=0,29; α≥0,99).

Данное умение способствует хорошей ориентации субъекта в ситуациях с высоким уровнем неопределенности (r=0,22; α≥0,95). За счет формирования четкой цели, анализа причинно-следственных отношений между отдельными элементами ситуации и полученными результатами субъекты быстро снимают неопределенность с ситуации, ограничивают вариативность своих действий, переходят к поиску и проверке конкретного способа разрешения внутреннего противоречия. Мы получили позитивную взаимосвязь уровня развития данных умений со способностью к программированию своих действий (r=0,24; α≥0,95), которая выражается в умениях продумывать свои действия, формировать развернутые и устойчивые к помехам программы достижения цели, которые

легко видоизменяются в новых обстоятельствах. Кроме того, высокому уровню формирования умения ставить цель способствует высокий уровень развития саморегуляции личности (r=0,21; α≥0,95), способности к саморефлексии (r=0,25; α≥0,95). Именно развитие способности человека углубляться в собственный внутренний мир для анализа своих мыслей, переживаний, желаний, развитие способности осуществлять адекватное оценивание своих действий и поступков определяет возможности человека устанавливать адекватные причинно-следственные отношения между особенностями собственного поведения и полученными результатами, между объективными и субъективными аспектами ситуации и ее исходом. Высокий уровень развития данного умения позволяет испытуемым с низким уровнем развития рефлексивности эффективно осуществлять перспективную рефлексию, направленную на анализ предстоящей деятельности, на планирование своих действий и прогнозирование их вероятных результатов (r=0,25; α≥0,95).

Четвертый фактор объединил приемы организации внутреннего диалога, активизации и анализа своего прошлого опыта разрешения проблемно-конфликтных ситуаций (табл. 5). Рефлексивное умение организовывать внутренний диалог, использовать собственный опыт объединяет приемы организации диалога с внутренним собеседником (прояснять себе собственные намерения и цели, мысли и эмоциональные переживания; объяснять причины своего поведения, особенности видения ситуации, возможные варианты развития событий) и способы актуализации своего опыта (осознавать уникальность собственного опыта, определять собственную специфичность, несхожесть с другими лицами). Кроме того, в данную группу входят приемы оценивания собственной эффективности (переживания динамизма собственной внутренней жизни, ощущение высокой самоэффективности) и коррекции собственного «образа Я» на основании полученной в ходе опыта информации.

Таблица 5

Умения организовывать внутренний диалог, использовать собственный

опыт

№	Полюс шкалы, который вошел в состав данного фактора	Факторная нагрузка
2	Я доверяю и ориентируюсь только на собственный опыт	0,58
8	Для реализации намеченного мне помогает проговаривание вслух (шепотом) своих намерений, идей	0,74
15	В ситуации выбора понять свои желания мне помогает внутренний разговор с самим собой	0,34
25	Я узнаю новую информацию, уточняю общие представления о себе, заполняя тесты, опросники	0,31
39	В ситуации решения проблемы мне важно ощущать, что я полностью реализовал свои возможности	0,22

Чем выше у испытуемых развито умение организовывать внутренний диалог, тем более выше выражены у них такие личностные качества, как аккуратность ($r=0,25$; $\alpha\geq0,95$) и предусмотрительность ($r=0,25$; $\alpha\geq0,95$), что свидетельствует о достаточно высоком уровне сформированности способности к самоконтролю ($r=0,21$; $\alpha\geq0,95$). При этом у них наблюдается невысокий уровень артистичности, что проявляется в определенной «зажатости» поведения, в сложности отказа от привычных форм реагирования даже при осознании их низкой продуктивности ($r=-0,21$; $\alpha\geq0,95$).

Показатель высокого уровня развития умения организовывать внутренний диалог позитивно коррелирует с показателями развития способностей к ситуативной рефлексии у высокорефлексивных испытуемых ($r=0,46$; $\alpha\geq0,95$) и к перспективной рефлексии у низкорефлексивных испытуемых ($r=0,38$; $\alpha\geq0,95$). При этом чрезмерная ориентация на анализ событий прошлого может негативно повлиять на формирование диалогических умений, может даже препятствовать переосмыслению прошлого опыта ($r=-0,24$; $\alpha\geq0,95$), поскольку блокируется процесс сопоставления результатов прошлого опыта субъекта с его текущим состоянием, с особенностями актуальной проблемно-конфликтной ситуации.

Таким образом, организация внутреннего диалога и анализ прошлого опыта, с одной стороны, способствуют большему упорядочиванию процесса

поиска способа преодоления проблемной ситуации, а с другой стороны, несколько притормаживают этот процесс, поскольку актуализируют стереотипизированные формы поведения, которые были эффективны в подобных ситуациях. Субъекту необходимо затратить усилия на преодоление этих привычных форм, на нахождение способа, который будет наиболее соответствовать актуальной ситуации.

В следующей таблице (табл. 6) представлены суждения, которые сформировали пятую шкалу оценки рефлексивных умений на личностном уровне функционирования рефлексивной компетентности. Данная шкала отображает уровень сформированности умения гибко изменять выбранную позицию, генерировать новые способы решения проблемы.

Данный фактор интегрировал те рефлексивные приемы, которые дают возможность субъекту быстро переходить на новые позиции в ходе поиска способа разрешения сложной проблемно-конфликтной ситуации, генерировать и опробовать различные способы совладания с ней. Данное умение включает такие приемы, как поощрение себя к переходу на рефлексивную позицию, к прекращению активных попыток разрешить ситуацию; осознанный выбор и изменение позиции, если она не обеспечивает успешное решение проблемы; генерирование идей с измененной позиции, которая задает иной ракурс, новый взгляд на проблемную ситуацию; организация поиска дополнительной информации для уточнения модели ситуации.

Таблица 6

Умения гибко изменять позицию, выбирать новые способы решения проблемы

№	Полюс шкалы, который вошел в состав данного фактора	Факторная нагрузка
1	Я четко ощущаю, когда мне нужно остановиться, прервать действия и подумать	0,56
5	Я легко определяю и нахожу дополнительную информацию, которая необходима для решения проблемы	0,38
6	Выбор определенной роли (исследователь,	0,23

	преподаватель, критик и др.) помогает мне найти новые способы действия	
21	Я легко изменяю позиции, перехожу при решении проблемы из одной роли в другую	0,42
23	Я часто экспериментирую, пробую новые способы решения сложных ситуаций	0,42

Чем выше уровень сформированности данного умения, тем более выше у испытуемых выражена склонность к доминированию в отношениях с другими (r=0,35; α≥0,999), выше уровень общительности (r=0,25; α≥0,95) и желания привлечь к себе внимание (r=0,24; α≥0,95), как следствие, выше уровень экстраверсии (r=0,31;α≥0,99). Кроме того, субъекты с высоким уровнем данного умения характеризуются высокой пластичностью поведения (r=0,33; α≥0,99) и выраженной экспрессивностью, игривым отношением к происходящему, что позволяет им легко переходить из реального мира в мир фантазий, предположений, углубляться в собственный внутренний мир (r=0,22; α≥0,95).

Нас заинтересовал факт взаимосвязи уровня сформированности данного умения с уровнем экстраверсии, установки на анализ информации, идущей из вне. Мы предположили, что эта связь определяется способностью субъекта выходить из собственной системы координат, изменяя позицию, что подтверждает коэффициент корреляции показателя развития умений с показателем уровня социорефлексии методики М. Гранта (r=0,33; α≥0,99), который отражает способность человека оценивать и анализировать свое поведение с позиций других лиц, участников взаимодействия. Возможности быстрой смены позиции, перехода в другую роль способствует гибкость поведения субъекта (r=0,25; α≥0,95), высокая толерантность к неопределенным ситуациям (r=0,21; α≥0,95), общая высокая толерантность к когнитивной неопределенности и амбивалентности чувств (r=0,21; α≥0,95), а также способность к осуществлению эффективного непроизвольного контроля над собственными действиями при неудачах (r=0,21; α≥0,95).

Чем выше у субъекта развито умение изменять собственную позицию, выбирая адекватный способ разрешения проблемно-конфликтной ситуации, тем более выше выражены у него уверенность в себе (r=0,25; α≥0,95), социальная смелость (r=0,25; α≥0,95) и инициативность в социальных контактах (r=0,26; α≥0,95), выше ощущение собственной самоэффективности, которое блокирует развитие тревоги относительно своих способностей достигать значимые цели и удовлетворять потребности.

Шестая шкала измеряет уровень развития умений проводить глубокий анализ проблемно-конфликтной ситуации, своих потенциальных и актуальных форм активности (табл. 7).

Таблица 7

Умение проводить тщательный самоанализ полученных результатов, собственных действий и способностей

№	Полюс шкалы, который вошел в состав данного фактора	Факторная нагрузка
12	Я стремлюсь понять, под действием каких причин сформировались мои способности, стратегии поведения, качества	0,63
18	Наблюдение за своими действиями «со стороны» помогает мне в решении проблемы	0,62
30	Я регулирую уровень своего эмоционального состояния, так как он влияет на результат	0,33
32	В решении проблемы мне помогает представление того, как поступил бы на моем месте другой человек	0,47
36	Я легко генерирую множество идей, из которых выбираю один способ решения проблемы	0,37
38	Получив результат, я останавливаюсь и провожу анализ своих действий	0,41

Умение проводить тщательный самоанализ включает приемы восхождения в позицию «над» ситуацией, осуществления наблюдения за собственными действиями отстраненно; формирования альтернативных взглядов на проблему с точки зрения других лиц; объяснения себе причин собственных действий, осознания характера формирования собственных

способностей и качеств. Такое самоуглубление в свой внутренний мир может негативно сказываться на способности человека быстро разрешать конфликтные ситуации, сохраняя устойчивый баланс между потребностями в самоутверждении и поддержании доверительных отношений с другими лицами, находить решения сложных проблем, требующих учета как внутренних, так и внешних факторов. Неудивительно, что уровень развития данной группы умений имеет негативные корреляции с показателями сформированности описанных выше умений (средний коэффициент корреляции – (-0,15)). Это подтверждает существующее мнение про наличие двух форм рефлексивности на личностном уровне, а именно конструктивной формы и деструктивной. Чрезмерное развитие данного умения приводит к повышению деструктивной природы рефлексии, которая проявляется в «застревании» субъекта в ситуации выбора альтернативы из-за глубокого осмысления и переосмысления различных вариантов поведения, в невозможности принятия решения в пользу одного варианта. Неуверенность в своих возможностях стимулирует к генерированию все новых и новых идей, их анализу и осмыслению, что понижает внешнюю продуктивность субъекта.

Данный фактор объединил также приемы самоанализа действий и полученных результатов, осмысления позитивных и негативных последствий каждого варианта решения проблемно-конфликтной ситуации, осуществления мобилизации внутренних ресурсов и контроля собственного эмоционального состояния.

Чем более успешно субъект овладевает умением переосмысливать альтернативные способы решения проблемно-конфликтной ситуации в ходе углубленного самоанализа, тем сложнее ему осуществлять непроизвольный контроль при планировании собственной деятельности ($r=-0,3$; $\alpha\geq0,99$), тем сложнее ему самостоятельно формировать программы своего поведения, вносить в них коррективы под влиянием изменившихся обстоятельств ($r=-0,24$;

α≥0,95). Тщательный анализ всех альтернатив, их последствий для субъекта повышает внутреннее напряжение, которое выражается в высоком уровне тревоги, в переживании неуверенности. Механизмы непроизвольного контроля не справляются с регуляцией этих эмоциональных проявлений, что стимулирует субъекта к активизации механизмов сознательного, произвольного контроля, требующих затрат волевых усилий и концентрации внимания. Ориентация на собственные оценки и переживания, возникающие в ходе анализа разных форм своей активности, приводит к сложностям в планировании и программировании своих действий, а также к активации привычных форм поведения, которые мало соотнесены с условиями актуальной ситуации.

Утверждения по последней шкале приведены в табл. 8. Они отображают уровень сформированности умения осознавать смысл своего положения в проблемно-конфликтной ситуации, выделять новые смысловые отношения внутри системы, соотносить свои цели с общим представлением о смысле жизни. Данный фактор включает приемы генерирования множества альтернативных способов разрешения проблемной ситуации, оценивания возможных вариантов поведения на степень соответствия их условиям и требованиям ситуации, анализа возможных последствий использования различных способов поведения и взаимодействия. Часть приемов, входящих в состав данного умения, связана с процессами смыслообразования, т.е. формирование нового смысла своего положения в проблемно-конфликтной ситуации, своего отношения с предметно-социальным миром, подчинение цели деятельности общему представлению о смысле и цели своей жизни.

По мнению Д.А. Леонтьева, в основе смысловой регуляции, как высшего уровня личностной системы регуляторных процессов, находятся ядерные механизмы личности, ответственные за изменения смысловых ориентаций за счет свободного выбора или направленной «рефлексивной смыслотехники».

Исследователь выделил несколько таких смыслотехник, которые принимают участие в смыслоосознании, а именно: изменение источника смысла за счет подключения дополнительных мотивов, смысловых диспозиций, самоотношений, актуализация и изменение смысловых связей, трансформация структуры альтернатив за счет формирования иллюзии «отсутствия выбора» или «ложного выбора» [Леонтьев, 2003].

Еще одним важным компонентом умения является способность использовать знания о себе (о своих актуальных и потенциальных ресурсах) для создания и трансформации модели проблемно-конфликтной ситуации, выбора средства ее разрешения.

Таблица 8

Умения определять новый смысл своего положения в проблемно-конфликтной ситуации, соотносить актуальные цели деятельности с общим смыслом жизни

№	Полюс шкалы, который вошел в состав данного фактора	Факторная нагрузка
7	Я соотношу свои каждодневные цели с общей целью своей жизни	0,48
11	Выбирая определенный тип поведения, я мысленно продумываю, к каким результатам он меня приведет	0,27
13	Я использую знания о себе, о своих особенностях для организации поиска решения проблемы	0,51
16	Решая проблему, я сначала мысленно опробую разные способы ее решения, проверяя в уме их адекватность	0,25
20	Искать новый смысл в условиях проблемы – мой основной принцип решения проблемных ситуаций	0,38

Данные приемы отображают неконструктивную форму функционирования рефлексивной компетентности, высокий уровень развития которых препятствует субъекту быстро и эффективно находить выход из проблемно-конфликтной ситуации. Показатель уровня развития данного умения имеет отрицательные корреляционные связи с тремя показателями сформированности рефлексивных умений личностного уровня рефлексивной

компетентности, описанных ранее. Чем выше уровень развития умения смыслообразования, тем ниже субъект проявляет активность при взаимодействии с объектами предметного и социального мира (r=-0,27; α≥0,95), демонстрирует большую предрасположенность к тревожности (r=0,24; α≥0,95) и депрессивности (r=0,23; α≥0,95). Это показывает, что смысловая регуляция (согласование целей и средств деятельности с ценностями и установками личности) может оказывать тормозящее воздействие на предметную регуляцию рефлексивной деятельности, на выбор адекватных средств разрешения внутреннего противоречия в проблемно-конфликтной ситуации. Предметная и смысловая формы регуляции деятельности соотносятся с двумя фундаментальными характеристиками деятельности: предметностью и осмысленностью. Эти характеристики отражают двоякую детерминацию деятельности: со стороны субъекта (осмысленность) и со стороны объекта (предметность). Если предметная регуляция обеспечивает подчинение деятельности субъекта логике реальности, то смысловая регуляция – «логике жизненной необходимости, логике отношений с миром» [Леонтьев, 2003]. По мнению В.П. Зинченко и В.М. Мунипова, эти две стороны тесно взаимосвязаны. Игнорирование одной из сторон приводит к трансформациям, которые негативно сказываются на продуктивности деятельности. Связь процессов смыслообразования с депрессивными проявлениями описана в работах А. Адлера, Е.Ф. Бажина, Д.А. Леонтьева, а связь с тревожностью отображена в понятии «значимость-тревожность» М.А. Котика, в эффекте преувеличения размеров значимых объектов Дж. Брунера и Л. Постмана.

Коэффициенты корреляции показателя уровня развития умений определять новый смысл своего положения в проблемно-конфликтной ситуации с показателями развития способностей к разным формам рефлексии (методика А.В. Карпова, В.В. Пономаревой) подтверждают деструктивный характер данных умений при очень высоком уровне их сформированности. Так,

в подгруппе высокорефлексивных субъектов отмечаются такие закономерности: чем выше уровень развития данных умений, тем ниже способность к ретроспективной (r=-0,62; α≥0,99) и перспективной рефлексии (r=-0,59; α≥0,99), ниже общий уровень развития рефлексивности, комплексной черты личности (r=-0,49; α≥0,95). Испытуемые, активно использующие смыслотехники для осознания своего положения в проблемно-конфликтной ситуации, тщательно продумывающие все свои действия в уме и соотносящие их с системой приоритетных целей и смыслов, меньше склонны к анализу выполненных действий и совершенных поступков, к анализу допущенных ошибок в прошлом опыте, меньше раздумывают над предстоящими действиями, прогнозируя их вероятные исходы. Такие субъекты больше ориентированы на осознание и формирование новых смысловых образований, которые, согласно концепции Б.С. Братуся, «рождаются в сложных, многогранных соотнесениях меньшего к большему, отдельных ситуаций, актов поведения к более широким (собственно смыслообразующим) контекстам жизни» [Братусь, 1999, с. 86]. Чем более высокий уровень смыслообразования выбирает субъект для интерпретации событий, тем более он отдаляется от собственного личностного опыта. Так, низшие, прагматические, ситуационные смыслы определяются логикой достижения цели в конкретной ситуации, а высшие смыслы, которые вытекают из связи человека с Богом, определяются «личной религией» человека. Такие смыслы являются областью «метафизических умопостроений, а не опытного знания» [Братусь, 1999, с. 293]. Они не требуют проверки, малоапробированы на практике, они не учитывают специфики конкретной проблемно-конфликтной ситуации.

Мышление испытуемых, владеющих умением смыслообразования, характеризуется предрасположенностью к идеалистическому стилю (r=0,23; α≥0,95), который характеризуется формированием глобальных оценок, без детального анализа проблемы. Субъектам-идеалистам свойственно проявлять

интерес к целям, человеческим ценностям, нравственным проблемам. Принимая решение, они стремятся сгладить противоречия, акцентируют внимание на сходстве различных позиций, пытаются учесть как субъективные, так и объективные факторы.

Выводы. Данные, полученные в эмпирическом исследовании, свидетельствуют о достаточно высокой надежность методики по показателям надежности-согласованности и надежности-устойчивости результатов. Доработки требует только первая шкала, по которой получены сомнительные результаты по двум видам надежности. Был уточнен состав рефлексивных умений, которые обеспечивают решение внутренних противоречий в проблемно-конфликтных ситуациях. Были описаны следующие умения: организовывать процесс осмысление модели проблемно-конфликтной ситуации, формировать программы поведения и саморазвития, четко определять цель деятельности, организовывать внутренний диалог, гибко изменять позицию, проводить тщательный самоанализ действий, результатов, определять новый смысл своего положения в проблемно-конфликтной ситуации.

Литература:

1. Братусь Б. С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б. С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждана, О.К. Тихомирова. – Москва: Смысл, 1999. – С. 284-298.

2. Герасимова О. І. Порівняльний аналіз підходів до трактування поняття «рефлексивні уміння» науковцями в психолого-педагогічній літературі / О. І. Герасимова // Наукові праці. Педагогіка. – 2013. – Вип. 203. Том 215. – С. 32-34.

3. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.

4. Комар Т. В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. В. Комар. – Київ, 2003. – 23 с.

5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е, испр. изд. – Москва: Смысл, 2003. – 487 с.

6. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57-61.

7. Пискунова Е. В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовки педагога / Е. В. Пискунова // Вестник ТГПУ. Серия Психология. – 2005. – Выпуск 1 (45). – С. 62-66.

8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург: Питер; Москва: Смысл, 2003. – 860 с.: ил. - (Серия «Мастера психологии»).

References:

1. Bratus B. S. Lichnostnyie smyislyi po A.N. Leontevu i problema vertikali soznaniya / B. S. Bratus // Traditsii i perspektivyi deyatelnostnogo podhoda v psihologii: shkola A.N. Leonteva / Pod red. A.E. Voyskunskogo, A.N. Zhdana, O.K. Tihomirova. – Moskva: Smyisl, 1999. – S. 284-298.

2. Gerasimova O. I. PorIvnyalniy analIz pIdhodIv do traktuvannya ponyattya «refleksivnI umInnya» naukovtsyami v psihologo-pedagogIchnIy lIteraturI / O. I. Gerasimova // NaukovI pratsI. PedagogIka. – 2013. – Vip. 203. Tom 215. – S. 32-34.

3. Karpov A. V. Psihologiya refleksivnyih mehanizmov deyatelnosti / A. V. Karpov. – Moskva: Institut psihologii RAN, 2004. – 424 s.

4. Komar T. V. OsobistIsna refleksIya yak chinnik sotsIalnogo stanovlennya pIdlItkIv : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psihol. nauk : spets. 19.00.07 «PedagogIchna ta vIkova psihologIya» / T. V. Komar. – KiYiv, 2003. – 23 s.

5. Leontev D. A. Psihologiya smyisla: priroda, stroenie i dinamika smyislovoy realnosti / D. A. Leontev. – 2-e, ispr. izd. – Moskva: Smyisl, 2003. – 487 s.

6. Metaeva V. A. Refleksiya kak metakompetentnost / V. A. Metaeva // Pedagogika. – 2006. – # 3. – S. 57-61.

7. Piskunova E. V. Professionalnaya pedagogicheskaya refleksiya v deyatelnosti i podgotovki pedagoga / E. V. Piskunova // Vestnik TGPU. Seriya Psihologiya. – 2005. – Vyipusk 1 (45). – S. 62-66.

8. Hekhauzen H. Motivatsiya i deyatelnost / H. Hekhauzen. – Sankt-Peterburg: Piter; Moskva: Smyisl, 2003. – 860 s.: il. - (Seriya «Mastera psihologii»).