

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В РЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Прохоров А.О., Чернов А.В., Казань, Россия

Для данного исследования чрезвычайно важно рассмотреть роль рефлексии в мыслительной деятельности, каковой является учебная деятельность студентов. Мыслительная деятельность предполагает целеполагание, установление и регулирование адекватных требований к себе на основе соотнесения предъявляемых извне требований и ситуационной специфики самого субъекта.

Согласно результатам исследований А.Я.Большунова, В.А.Молчанова и Н.М.Трофимова в становлении рефлексии в мыслительном процессе можно выделить 3 стадии. На первой стадии рефлексия осуществляется в форме оценок возникающих вариантов решения проблемы, где рефлексивные акты включаются в процесс формирования цели. На последующей стадии, по мнению авторов, рефлексия приобретает характер контроля над процессами достижения цели и связана с осознанием возможностей ее достижения. И, наконец, на третьей стадии происходит резкое расширение возможностей рефлексивного управления деятельностью, что связано с сознательным предвосхищением и отражением «... не только прямого, но и эвентуального продуктов деятельности» [11, с.117].

В своих работах В.В.Давыдов и А.З.Зак [35] определяют рефлексией как рассмотрение человеком оснований собственных действий и отмечают, что при построении действий человек использует разные ориентиры, выступающие основаниями способов его действий. Таким образом, по содержательно-познавательному основанию ими выделяются два типа рефлексии: формальная и содержательная [29, с.4]. Человек осуществляет формальную рефлексию, если, решая задачу, он опирается на частные, ситуативные ориентиры и считает

их основаниями своих действий. Если же, решая задачу, он опирается на обобщенные, внеситуативные ориентиры, то это значит, что человек использует содержательную рефлексию, поскольку такие ориентиры являются необходимым условием успешного решения внешне разных, но внутренне родственных задач. Ими подчеркивается, что обе формы рефлексии являются процессом соотнесения человеком способа своего действия с особенностями условий, в которых эти действия требуется выполнить. В результате экспериментальных исследований В.В.Давыдова, А.З.Зака и др. было установлено, что рефлексивный способ решения задач предполагает выделение поисково-опробывающей активности, связанной с ориентацией в содержании всей задачи. Выполнение содержательной рефлексии возможно при сформированности самоконтроля, а для формирования самоконтроля необходима рефлексия определенного, достаточно высокого, уровня развития.

Следует добавить, что одной из целей рефлексии является необходимость выявить, вспомнить и понять основные компоненты учебной деятельности (а именно, ее способы, проблемы, типы, смысл, пути их решения, и пр.). Без понимания этих механизмов познания и деятельности студенты не могут присвоить тех знаний, которые они получили. Рефлексия дает возможность студентам сформулировать получаемые результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой научный путь. Она в этом случае не только итог, но и стартовое звено для новой деятельности и постановки новых целей [112]. Согласно А.В.Реану, формирование рефлексивных умений можно осуществить через систему средств, объективно содержащих в себе организацию учебного материала на основе дедуктивной и индуктивной теорий и с использованием новых методов познания; использование определенных технологий в процессе обучения; а также набор целостного комплекса специальных заданий по развитию рефлексии.

Проблема рефлексии активно разрабатывается в русле метакогнитивного подхода, суть которого заключается в рассмотрении рефлексивных оснований

познавательных процессов. М.А.Холодная отмечает, что «...наряду с традиционно изучавшимися процессами переработки информации существуют метакогнитивные процессы, отвечающие за управление ходом текущей интеллектуальной деятельности» [145, с.130]. Интенсивно решается проблема интеллектуальной рефлексии как способности мыслить об основаниях своего мышления. Психологической основой саморегулирующих эффектов в работе его являются особые ментальные структуры составляющие метакогнитивный опыт личности. Так, в психологическом исследовании Уилсона и Скулера [173] у испытуемых включение процесса рефлексии относительно оснований своих решений привело к снижению объективности суждений о качестве прослушанного лекционного курса. Кроме того, ряд исследователей отмечают тот факт, что интеллектуально одаренные люди, чаще всего, нерефлексивны в своей текущей интеллектуальной деятельности. Однако, по мнению М.А.Холодной, это не противоречит предположению об их высоких метакогнитивных способностях, так как сформированность этих механизмов дает им возможность быть гораздо продуктивнее в своих метакогнитивных связях с действительностью [162]. Из этого автор делает вывод, что, чем более выражены метакогнитивные механизмы регуляции интеллектуальной деятельности, тем реже субъект обращается к интеллектуальной рефлексии.

Весьма интенсивно разрабатывается и вопрос интеллектуальной рефлексии в работах Paris и Winograd [167], которые демонстрируют, что учащиеся могут улучшить свое обучение, изучая свое собственное мышление. Преподаватели, в этом случае, передают знания, рассказывая учащимся об эффективных стратегиях решения проблем, и объясняя познавательные и мотивационные характеристики мышления. Исследователи, изучавшие сферу метапознания (знание о своем знании), отмечают, что обучение метапознавательным процессам позволит улучшить результаты обучения. Метакогнитивные процессы, как отмечает А.В.Карпов, – это «такие процессуальные средства, овладевая которыми, субъект в значительной степени

и становится таковым, обретает «самость», субъектность не только по отношению к внешнему миру, но и к миру внутреннему – к своей собственной психике, к ее содержанию» [47, с.105]. Можно ожидать, что, если отсутствие способности самостоятельно организовывать свою учебную деятельность закономерно выступает для учащихся основной причиной неуспеваемости, то выделение таких учащихся с целью выработки у них навыков самостоятельности представляет большой практический интерес.

Как отмечает Э.Х.Галямова, «одним из немаловажных моментов является формирование умения проводить рефлексию, т. е. способность исследовать основания собственной деятельности, своих рассуждений и выводов, осознанно выполнять мыслительные операции» [22, с. 116].

Понимая образование как становление человеческой личности, В.Н.Феофанов отмечает, что система высшего профессионального образования «призвана в процессе приобретения студентами знаний, умений и навыков, помочь им «обрести себя», выбрать и построить собственный мир знаний, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им» [139, с. 82]. По мнению автора, без рефлексии студенты неспособны усвоить все многообразие знаний, сформулировать полученные в результате обучения результаты, определить цели дальнейшей работы и скорректировать свой образовательный путь. Таким образом, рефлексия служит не просто итогом образования, но и начальным звеном для постановки новых целей. Особо важное значение в исследуемой проблеме приобретает то, что умение рефлексировать включено в число общеучебных умений, обязательных для овладения студентами высшей школы. Однако в настоящее время, несмотря на давнее обсуждение категории рефлексии в философской и психологической литературе, наблюдается дефицит научно-практических знаний о методах и приемах развития рефлексии у студентов высшего учебного заведения. Другой аспект исследования рефлексии: формирование рефлексивных черт характера,

которые наиболее тесно связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями, установками, выполняющими функцию саморегуляции, способствуя образованию единства личности студента.

Большинство исследователей отмечают многочисленные проблемы развития способности к рефлексии, начиная уже с младшего школьного возраста. Так, в исследованиях О.В.Лишина, Г.А.Цукерман [69,147] и других высказывается мысль о монополизации взрослым права на рефлекссию, которая, в конечном итоге, оказывается практически не принадлежащей самим ученикам. В свою очередь, исследования, проведенные Н.Ф.Кругловой и А.К.Осницким [56, 90,91,92], подтверждают гипотезу о недостаточной сформированности у старших школьников и студентов регуляционных компонентов рефлексии, в особенности таких, как определение рациональных способов выполнения задачи. Лишь исследования одаренных детей содержат данные о двусторонней направленности их сознания: на решаемую задачу, с одной стороны, и на собственные способы выполнения ее, с другой, а так же способности замечать сбой в выполняемой деятельности, определяя его причину. При этом отмечается, что по уровню развития умственной рефлексии одаренные дети превосходят не только сверстников, но даже взрослых.

В этом контексте, О.Е.Мальской и А.А.Сидельниковой [74] проводились исследования, направленные на выявление особенностей осознания студентами учебной деятельности. Авторами было установлено, что осознание оснований своих действий – обобщенных ориентиров, лежит в основе успешного выполнения учебных действий на различном конкретном материале. В результате опроса ими было выявлено, что представления первокурсников о главном определяются в большей степени формальными характеристиками учебного материала, которые осознаются ими через систему внешних требований, нежели рефлексией оснований, лежащих в самом содержании усваиваемых знаний. Авторы предлагают проводить в системе обучения в вузе работу по развитию рефлексии содержательных оснований выполняемых

учебных действий. В свою очередь, И.И.Ильясов и И.Л.Можаровский [43] рассматривают рефлексию как условие формирования научно нормированных способов познавательной деятельности и отмечают, что необходимо создать условия для осознания учащимися неэффективности стихийно сложившихся у них способов познавательной деятельности, и тем самым, помочь им перейти к нормированным способам мышления.

Вместе с этим, в ряде исследований [8, 30, 36, 142], направленных на выявление особенностей развития рефлексии в ее внутренней связи с составляющими учебной деятельности, подчеркивается связь содержательной рефлексии с контролем, самоконтролем и оценкой. Можно полагать, что в качестве другого подхода к выявлению уровня содержательной рефлексии может выступать сформированность процессов самоконтроля в процессе решения поставленных задач.

Итак, можно заключить, что рефлексия выступает в качестве полипроцессуального образования, синтезирующего в себе все многообразие процессов: когнитивного, регулятивного и коммуникативного характера. Кроме того, рефлексия может выступать в качестве способности, а значит, может иметь свою уровневую выраженность. Она рассматривается не только в качестве способности произвольного обращения сознания на самого себя, но также признается важнейшим моментом в механизмах развития деятельности и личности. В учебной деятельности важную роль играет содержательная форма рефлексии, выраженность которой оказывает влияние на продуктивность деятельности студентов.

В результате изучения описаний состояний, данных студентами было установлено, что доминирующими психическими состояниями в ходе лекционного занятия являются *спокойствие* (24%) и *заинтересованность* (20%), а среди низких по интенсивности состояний преобладает *сонливость* (14%)

Как было установлено ранее, во время лекции у студентов преобладают состояния средней интенсивности, однако соотношение это различно для респондентов с разным уровнем рефлексивности (рис. 7).

После разделения всей совокупности испытуемых (по 38 человек в каждой выборке) по уровню рефлексивности на «низко-, средне- и высокорефлексивных» было выявлено, что наиболее оптимальные состояния переживаются «высокорефлексивными» студентами: в данной выборке только 15% людей испытывают состояния утомления и усталости, которые, безусловно, негативно сказываются на продуктивности учебного процесса. Лица с низким и средним уровнем рефлексивности подвержены этим состояниям несколько чаще (около 25%). В то же время, состояния высокой психической активности встречаются чаще именно у низко- и «среднерефлексивных» (22% опрошенных) и только для 13% «низкорerefлексивных» характерны эти состояния. Таким образом, наиболее качественно различные состояния испытываются студентами со средним уровнем рефлексивности, в то время как «низкорerefлексивные» чаще испытывают состояния низкой интенсивности, а «высокорerefлексивные» – состояния высокой психической активности.

Далее, для выявления особенностей взаимосвязи психических состояний и рефлексивных процессов в группах с разным уровнем рефлексии нами был проведен корреляционный анализ методом Пирсона. С целью нахождения ведущих элементов в структурах психических состояний и рефлексивных процессов нами использовался метод статистических весов, где связям на уровне значимости $p \leq 0,05$ присваивается 1 балл, $p \leq 0,01$ – 2 балла и $p \leq 0,001$ – 3 балла. Параметр, получивший наибольшую сумму баллов по всем статистически значимым связям, рассматривается как ведущий в данной структуре.

Как показано в таблице 9, наибольшей организованности на лекции достигает структура у «среднерефлексивных» студентов, чуть менее – у «высокорerefлексивных». То есть, ими активно используются различные

рефлексивные процессы в процессе занятия, что и выражается в высокой организованности структуры. У «низкорефлексивных» студентов взаимодействие рефлексивных процессов и психических состояний незначительно. Причем, необходимо отметить преобладание взаимосвязей рефлексии с энергетическим по своей сути параметром физиологических реакций у студентов с низкой рефлексивностью. Остальные параметры остаются практически не задействованными. Вероятно, что состояния «низкорефлексивных» детерминированы, в большей мере, иными показателями, в частности свойствами личности или уровнем мотивации (о чем пишет в своих работах М.Г.Юсупов). Иная картина у средне- и «высокорефлексивных»: у первых лишь физиологические реакции имеют низкую взаимосвязь, а остальные параметры активно включены во взаимодействие, у вторых – рефлексия взаимосвязана, в основном, с психическими процессами и поведением. Следовательно, рефлексивные процессы у «среднерефлексивных» детерминируют переживаемые психические состояния в целом, тогда как у «высокорефлексивных» затрагивают изменения лишь в сфере психических процессов и активности поведения, не сказываясь на особенностях переживаний.

Обратимся теперь к семинарской форме учебного процесса, результаты исследования которого нашли свое отражение на рисунке 8. Здесь преобладают оптимальные состояния *веселости (20%), интереса (15%) и спокойствия (14%)*.

После разделения общей выборки студентов на группы с различным уровнем рефлексивности, были выявлены различия в испытываемых психических состояниях студентами с низким, средним и высоким уровнем рефлексивности во время семинара (рис. 9). Данная форма обучения позволяет учащимся активно вовлечься в учебный процесс, как результат, снижается и число испытуемых, переживающих состояния низкой интенсивности. Тем не менее, студенты с высоким уровнем рефлексии в данной ситуации чаще испытывают состояния низкого уровня психической активности, даже в

сравнении с ситуацией семинара (20%). Вероятно, это связано с тем, что «высокореклексивные» чаще других погружены в себя и свои размышления и, тем самым, не столь охотно вовлекаются во взаимодействие в группе. Семинар наиболее благоприятен для «низкореклексивных», поскольку только лишь 5% из них продолжают находиться в состояниях низкой психической активности. Студенты со средним уровнем рефлексии занимают промежуточное положение по переживаемым психическим состояниям: для них характерен как высокий процент лиц, переживающих состояния высокой психической активности (25%), так и небольшая доля испытывающих состояния низкой интенсивности (10%).

В таблице 11 представлены результаты подсчета организованности структур психических состояний и рефлексивных процессов во время семинара. Согласно данным, наиболее организована структура у «высокореклексивных» студентов, где ведущая роль принадлежит среднему по всем подструктурам, что свидетельствует об общей включенности рефлексии в процесс регуляции состояний. У «среднереклексивных» также нет ярко выраженной ведущей подструктуры, однако, в целом, структура менее организована. Если обратиться к результатам изучения «низкореклексивных» респондентов, то можно констатировать практически полное отсутствие взаимодействия рефлексии и психических состояний. Лишь подструктуры переживания и поведения оказались вовлечены во взаимодействие с рефлексией. Индекс организованности структур свидетельствует о том, что по мере роста рефлексивности учащихся увеличивается и обусловленность психических состояний различными составляющими рефлексии, в особенности это касается «высокореклексивных» студентов.

Установлено, что организованность психических состояний на лекции в большей степени зависит от показателя рефлексивности в случае низкой и средней рефлексивности, тогда как на семинаре взаимодействие подструктур состояний и рефлексивных процессов в большей степени отмечено у лиц с

высокой рефлексивностью. В целом, на семинаре возрастает количество психических состояний высокой интенсивности, в сравнении с лекционной ситуацией, что особенно характерно для «низкорerefлексивных» студентов. В то же время, процент состояний низкой интенсивности на семинаре сокращается, что вероятно, связано с содержанием занятия, требующего высокой активности от студента. Однако это не характерно для «высокорerefлексивных», у которых этот процент не сокращается, и даже возрастает на семинаре. Можно предположить, что относительно высокий процент состояний низкой и высокой интенсивности отмечается за счет переживаний этими студентами состояний волнения (высокая интенсивность) и подавленности / грусти (низкая интенсивность).

Было установлено, что, в отличие от иных форм обучения, в «трудной» ситуации студенты испытывают психические состояния различной интенсивности, среди которых преобладают состояния низкой и высокой интенсивности: *подавленность, сосредоточенность, волнение*. Наиболее типичным является состояние подавленности, которое характеризуется снижением показателей по всем подструктурам психических состояний, как некое «состояние угнетенности, мрачности и удрученности» [77, с. 164]. Данное состояние отмечено у 36% респондентов. Также типичным является состояние волнения, определяемое «как сильное беспокойство, вызванное чем-либо» [77, с. 156], а в данном случае, экзаменационной ситуацией. Данное состояние было отмечено респондентами в 15% случаев. В 17% случаев выделено состояние сосредоточенности.

Особо следует подчеркнуть тот факт, что процент лиц, переживающих состояния низкой активности возрастает с ростом уровня рефлексивности. Около 45% «высокорerefлексивных» студентов испытывают состояния низкой интенсивности, в то время как среди «низкорerefлексивных» таких гораздо меньше – 28%. Это свидетельствует о том, что легче всего переносится данная ситуация именно «низкорerefлексивными», которым свойственно не

анализировать происходящее и самого себя, а, следовательно, и не погружаться в состояния подавленности. В то же время, среди «низкореклексивных» наблюдается более высокий процент студентов, переживающих состояния повышенной активности (около 18%), и с ростом рефлексивности этот процент неуклонно снижается. Также было выявлено, что во время экзамена студенты гораздо реже испытывают состояния оптимальные по своей интенсивности (рис. 15).

Как показано в таблице 15, во время экзамена взаимодействие психических состояний и рефлексии выражено слабо, причем в случае «низкореклексивных» респондентов оно практически полностью отсутствует. В целом, невысокий индекс организованности структур связан с недостаточной включенностью рефлексии в процессе сдачи студентами экзамена. Вероятно, существуют иные переменные, детерминирующие особенности психических состояний в данной ситуации, а рефлексия является лишь промежуточным звеном или модератором этих взаимодействий. К таковым, к примеру, можно отнести свойства темперамента, особенности характера или уровень самооценки испытуемых.

Кроме того, в результате корреляционного анализа было установлено, что наибольшим ИОС обладает подструктура переживания, как ведущий и наиболее значимый элемент структуры психических состояний в данной ситуации (табл. 16). Однако, если рассматривать взаимодействие рефлексии и психических состояний, то можно обнаружить, что помимо параметра переживания идентичным ИОС обладает также подструктура психических процессов. В структуре психических состояний во взаимодействии их с рефлексией была установлена ведущая роль подструктур «психических процессов» и «переживания». Именно они, в первую очередь, вовлечены в процесс рефлексивной регуляции психических состояний в напряженной учебной деятельности. Иначе происходит взаимодействие регулятивной рефлексии и психических состояний. Здесь ведущим элементом является

подструктура поведения, то есть изменение выраженности этих процессов будет, прежде всего, сказываться на поведенческой активности в каждом конкретном состоянии.

Обращает на себя внимание и тот факт, что общий ИОС выше в случае когнитивной рефлексии, нежели регулятивной. Это свидетельство того, что психические состояния в значительной мере больше зависят от сформированности именно когнитивной рефлексии, о чем можно судить еще и по показателю «среднего по подструктурам», который оказался также выше. Все это может быть показателем низкой сформированности регуляторных процессов, а как следствие, и недостаточной регуляции собственных психических состояний в напряженной ситуации.

Во влиянии рефлексии на психические состояния в зависимости от формы учебной деятельности обнаружена следующая закономерность: с усилением напряженности учебной деятельности от лекции к экзамену интенсивность психических состояний снижается по мере роста рефлексивности.