

## Опросник академической компетентности студентов

**Меркулова О.П.**

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО «ВГСПУ»), г. Волгоград, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>, e-mail: [olga.merkulova@list.ru](mailto:olga.merkulova@list.ru)

Представлены результаты разработки и стандартизации опросника академической компетентности. Методика основана на понимании академической компетентности как комплекса самостоятельно развиваемых личностных качеств, способностей и умений, обеспечивающих успешность учебной деятельности в условиях ее изменчивости при получении высшего образования. Теоретическая модель включает 6 структурно-содержательных компонент (академическая мотивация, самоорганизация учебной деятельности, эмоциональная саморегуляция, умения и навыки работы с информацией, владение устной и письменной речью, коммуникативные умения и навыки), представленных на 3 уровнях обобщенности и свободы преобразования (репродуктивном, рефлексивном, функциональном). По результатам исследования 1 (N=224, женщин 93,8%) предварительная версия опросника была сокращена со 144 до 69 пунктов. Подтверждена прогностическая валидность при сравнении показателей успешных и неуспешных студентов на части выборки методом контрастных групп – через сравнение результатов студентов бакалавриата и магистратуры на основе корреляций с опросниками самоорганизации и академической мотивации (ШАМ). Исследование 2 (N=355, возраст M=19,9; S=3,01, женщин 90,1%) показало относительно приемлемое соответствие данных теоретической модели на основе конфирматорного факторного анализа и согласованность со шкалами опросника образовательного опыта (ООС). Внутренняя согласованность шкал подтверждена показателями альфа Кронбаха по данным 1 и 2 исследований. Приведены описательные статистики по исследованию 2. В силу значимого отличия большей части шкал от нормального распределения предложено при стандартизации опираться на значения процентилей.

**Ключевые слова:** академическая компетентность; студенты вуза; учебная деятельность; мотивация; самоорганизация; личностные ресурсы; академическая успешность; опросник; валидизация.

**Благодарности.** Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования преподавателей ВГСПУ И.В. Бобрышеву, С.А. Передельскую, Н.Н. Плотникову и ГрГУ им. Я. Купалы Н.С. Михайлову, за участие в составлении и экспертизе формулировок пунктов – А.И. Морозова, Е.А. Попову, В.В. Самсоненко, Н.Н. Плотникову.

**Для цитаты:** Меркулова О.П. Опросник академической компетентности студентов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 2. С. 98–115. DOI:10.17759/psyedu.2024160206

## Student Academic Competence Questionnaire

**Olga P. Merkulova**

Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>, e-mail: [olga.merkulova@list.ru](mailto:olga.merkulova@list.ru)

The results of the development and standardization of an academic competence questionnaire are presented. The method is based on the understanding of academic competence as a complex of independently developed personal qualities, abilities and skills that ensure the success of educational activities in conditions of its variability during higher education. The theoretical model includes 6 structural and content components (academic motivation, self-organization of educational activities, emotional self-regulation, skills and abilities to work with information, proficiency in oral and written language, communication skills), presented at 3 levels of generality and freedom of transformation (reproductive, reflective, functional). Based on the results of Study 1 (N=199), the preliminary version of the questionnaire was reduced from 144 to 69 items. Comparing the results of successful and unsuccessful students confirmed predictive validity. External criterion validity using the contrast group method is based on comparison of groups of undergraduate and graduate students, correlations with self-organization and academic motivation questionnaires (AMS). Study 2 (N=355) demonstrated a relatively acceptable fit of the data to the theoretical model based on confirmatory factor analysis, consistency with educational experience questionnaire scales. The internal consistency of the scales was confirmed by Cronbach's alpha indicators based on data from studies 1 and 2. Descriptive statistics for Study 2 are provided. Standardization is proposed based on percentile values, because the distributions of values for most scales differ significantly from normal.

**Keywords:** academic competence; university students; educational activity; motivation; self-organization; personal resources; academic success; questionnaire; validation.

**Acknowledgements.** The authors are grateful for assistance in data collection Bobrysheva I.M., Peredelskaya S.A., Plotnikova N.N. (VSSPU) and Mikhailova N.S. (YKSUG), for participation in the formulation and expertise of items Morozov A.I., Popova E.A., Samsonenko V.V., Plotnikova N.N.

**For citation:** Merkulova O.P. Student Academic Competence Questionnaire. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 2, pp. 98–115. DOI:10.17759/psyedu.2024160206(In Russ.).

### Введение

Несмотря на разработанность подходов к формированию универсальных учебных действий в средней школе [16], студенты вузов в разной мере оказываются способны самостоятельно регулировать и осуществлять свою учебную деятельность [15]. В вузах складываются различные практики решения этой проблемы. Это могут быть адаптационные

тренинги, включенные в учебный план или организуемые психологической службой вуза, опора на работу кураторов [4; 20] и др. Оценка их эффективности может проводиться с использованием методов, направленных на измерение показателей субъективного благополучия [2], мотивации, академической адаптации [1], успеваемости студентов и т.п. Такие диагностические процедуры не всегда могут дать информацию о сильных и проблемных сторонах конкретного студента в отношении его учебной деятельности, значимую для помощи в осуществлении ее рефлексии и выстраивании индивидуального плана развития.

На факультете психологии и социальной работы ВГСПУ с целью формирования инструментальной компетентности студентов к осуществлению учебной деятельности в ходе получения высшего образования в 2011 году в учебные планы профилей бакалавриата по направлениям «Психолого-педагогическое образование» и «Психология» был включен предмет «Практикум академической компетентности» [8]. Содержание и формы организации учебной работы в рамках практикума разрабатывались с опорой на идеи теории развивающего обучения, методологию культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, что нашло отражение в разработанном пособии по курсу [9]. На основе данных разработок подобный курс был реализован в ГрГУ им. Я. Купалы (Беларусь) [11]. В реализации практикума происходит обращение к различным диагностическим инструментам в режиме рефлексивной самодиагностики. На основе успешности этого опыта, а также необходимости системной оценки развивающих эффектов практикума была поставлена цель разработки опросника академической компетентности.

Ранее обосновано определение *академической компетентности* (АК) как комплекса самостоятельно развиваемых личностных качеств, способностей и умений, обеспечивающих успешность учебной деятельности в условиях ее изменчивости при получении высшего образования [10], который может быть понят как система специфичных ресурсов учебной деятельности, значимых для развития личностного потенциала, понимаемого с опорой на работы Д.А. Леонтьева [6].

С содержательной стороны структура АК была определена на основе концептуализации опыта реализации практикума, однако можно отметить ее содержательную близость модели, предложенной С. Эллиотом и Д.К. Диперна для школьников и используемой в современных исследованиях [19], и согласованность с исследованиями предикторов успешности обучения студентов [14; 18]. Также мы рассматриваем возможную сформированность АК на разных уровнях с точки зрения обобщенности и свободы ее преобразования в изменяющихся условиях с опорой на представление о функциональном развитии как процессе, в котором «можно зафиксировать три ступени (или уровня) становления культурного способа действия» [13, с. 31]. Так, на формальном или *репродуктивном* уровне АК проявляется в стихийно сложившихся типичных паттернах поведения и способах учебной деятельности, обеспечивающих ее эффективность. *Рефлексивный* уровень обеспечивает осознанность выбора способа деятельности, ориентируясь на требования ситуации и собственные возможности. *Функциональный уровень* соответствует возможности преобразовывать способы своей учебной деятельности на основе рефлексивного анализа актуальной ситуации, обращаясь при этом к различным культурным средствам.

Структурно-содержательная модель АК включает следующие компоненты: (1) *академическая мотивация* – как характеристика мотивированности к обучению в целом и

способности осознавать и повышать ее; (2) *самоорганизация учебной деятельности* обеспечивает успешность планирования и реализации всех видов учебной работы; (3) *эмоциональная саморегуляция* поддерживает стабильность и позитивность эмоциональных состояний в обучении; (4) *умения и навыки работы с информацией* мы рассматриваем как в контексте ее поиска и оценки качества, так и с точки зрения преобразования и понимания; (5) *владение устной и письменной речью* обеспечивает успешность академического письма и устных выступлений; (6) *коммуникативные умения и навыки* важны для успешности коммуникации в образовательном процессе. Таким образом, обобщенная модель АК включает 6 указанных компонент, которые могут по-разному проявляться на репродуктивном, рефлексивном и функциональном уровнях.

### Методы и организация исследования

При разработке опросника АК в соответствии с теоретической моделью в структуру было включено 6 содержательных шкал, по каждой из которых АК рассматривалась через 3 субшкалы, соответствующие уровням ее становления, что в общем дало 18 субшкал. Для каждой из них было сформулировано по 8 пунктов, которые составили предварительную версию из 144 утверждений для оценивания по дихотомической шкале. Формулировки утверждений обсуждались с группой из 4 экспертов – магистрантов программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» (исследование одного из них было связано с изучением академической компетентности [12], а остальные являлись на тот момент преподавателями психологических дисциплин в вузе со стажем работы более 15 лет). Все формулировки были признаны соответствующими теоретической модели академической компетентности.

Сбор данных **эмпирического исследования 1** проводился с 2020 по 2022 год, помимо пилотажной версии разрабатываемого опросника в программу были включены следующие методики, позволяющие оценивать его валидность:

*Опросник «Шкалы академической мотивации» (ШАМ)* (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин), основанный на теоретических представлениях о внутренней и внешней мотивации в теории самодетерминации [3]. Опросник включает 7 шкал, диагностирующих три типа внутренней мотивации (познавательная, достиженческая, мотивация саморазвития), три типа внешней мотивации учебной деятельности (мотивация самоуважения, интроецированная, экстернальная) и амотивацию.

*Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС)* (А.Д. Ишков), который включает интегральную шкалу «Уровень самоорганизации» и шесть частных шкал, характеризующих развитие личностного компонента самоорганизации (волевые усилия) и пяти функциональных компонентов: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция [5].

В исследовании приняли участие 199 студентов программ бакалавриата, обучающихся в ФГБОУ ВО «ВГСПУ» по направлениям «Психолого-педагогическое образование» (N=139) и «Психология» (N=60) с 1 по 4 курс разных форм обучения (женщин 93,5%). Для формирования группы сравнения со студентами бакалавриата только опросник АК было предложено заполнить магистрантам программы «Развитие личностного потенциала: персонализация и цифровизация» ГАОУ ВО МГПУ (N=25).

С участием сотрудников деканатов в 2022-2023 учебном году в отношении части выборки

(N=97) была дана обобщенная экспертная оценка с выделением групп успешных и неуспешных студентов. К неуспешным были отнесены студенты, регулярно имеющие академические задолженности, к успешным – имеющие стабильно относительно высокую успеваемость при отсутствии задолженностей по учебным предметам. Случаи нестабильной успешности исключались из этих групп наряду со студентами, в отношении которых по организационным причинам оценка не была выполнена.

По результатам первого эмпирического исследования опросник был сокращен до 69 пунктов. Отсев утверждений производился на основе анализа взаимосвязей отдельных пунктов с показателем успешности, согласованности проектируемых шкал по показателю альфа Кронбаха и с учетом «трудности» пунктов. Также было принято решение отказаться от детализированной структуры из 18 первичных субшкал и оставить в качестве диагностических показателей 6 шкал, соответствующих содержательной, и 3 – уровневой моделям академической компетентности.

С учетом отзывов участников, которым было сложно оценивать согласие с утверждениями в дихотомической шкале, а также для повышения дифференцированности при сокращении числа пунктов было принято решение об использовании в дальнейшем ликертовской шкалы с 4 градациями согласия и переводом в баллы от 0 до 3.

**Эмпирическое исследование 2** было проведено весной 2023 года с использованием версии опросника, включающей 69 пунктов, полученных после отсева на предыдущем этапе. В исследование был включен *опросник образовательного опыта студентов* (ООС) (Н.А. Лызь, Е.В. Голубева, О.Н. Истратова), диагностирующий показатели по 5 шкалам: удовлетворенность, интенция к расширению опыта, самоэффективность и поддержка, опыт саморегулируемого обучения, вовлеченность [7].

В опросе приняли участие 355 студентов бакалавриата и специалитета из ВГСПУ (N=283) и ГрГУ им. Я. Купалы (N=72) в возрасте от 17 до 47 лет (M=19,9; S=3,01), 40,6% составили первокурсники. Большая часть выборки – студенты профилей педагогического образования (N=200), также были представлены: психолого-педагогическое (N=98), специальное и дефектологическое (N=25) образование, психология (N=24) и другие гуманитарные профили (N=8). Специфика вуза определила преобладание в выборке женщин (90,1%). 91,3% опрошенных обучаются очно.

Опросы в обоих исследованиях проводились с помощью сервиса Google-формы, стимулирование к участию осуществлялось через включение опроса в работу по дисциплинам психолого-педагогической направленности. При этом в преамбуле к опросу подчеркивалось, что учитывается факт участия, а не содержание ответов. Также обращалось внимание на рефлексивный характер опроса и возможность задуматься о получаемом образовании. По данным групп, в которых привлечение студентов к участию осуществлялось непосредственно автором, часть наименее успешных и вовлеченных в образовательный процесс студентов игнорировали предложение пройти опрос.

Статистический анализ данных выполнялся с использованием пакетов Jamovi 2.3 (КФА) и IBM SPSS Statistics 20.0 (остальные методы анализа).

## Результаты

Для оценки соответствия полученных данных по исследованию 2 структурно-содержательной и уровневой моделям, положенным в основу разработки опросника, был

использован конфирматорный факторный анализ (КФА). Расчеты выполнялись дважды, отдельно для каждой модели. Для структурно-содержательной модели, предполагающей выделение в составе АК 6 содержательных компонент, были получены оценки соответствия: CFI=0,620, TLI=0,606, RMSEA=0,0681. Для уровневой модели: CFI=0,613, TLI=0,601, RMSEA=0,0676. Несмотря на относительно низкие значения показателей CFI и TLI, приемлемые значения RMSEA [17] позволяют считать обе модели как минимум не противоречащими эмпирическим данным. Анализ возможных приемлемых с содержательной точки зрения корректировок моделей (исключение отдельных утверждений и изменение уровня, к которому отнесен пункт) не привел к заметному повышению их качества, поэтому было принято решение о сохранении априорного соответствия пунктов шкалам опросника. Факторные нагрузки вместе с содержанием утверждений и ключами для обработки приведены в приложении.

Надежность шкал на основе согласованности оценивалась по показателю  $\alpha$  Кронбаха. Значения по данным двух исследований приведены в табл. 1. Распределение сырых баллов по большинству отдельных субшкал значительно отличается от нормального по критерию Колмогорова-Смирнова. Однако итоговый показатель дает приемлемое соответствие распределения нормальному закону.

Таблица 1

**Характеристика шкал, показатели согласованности по данным исследования 1 (N=224) и 2 (N=355), значимость отклонения распределения от нормального по критерию Колмогорова-Смирнова по данным исследования 2**

Шкала	Индекс	$\alpha$ – иссл. 1 <sup>1</sup>	Число пунктов				$\alpha$ – иссл. 2 <sup>1</sup>	p-уровень <sup>2</sup>
			Ак	Рф	Фк	Всего		
Академическая мотивация	1-АМ	0,656	5	3	3	11	,811	,003
Самоорганизация учебной деятельности	2-СО	0,739	5	5	2	12	,834	,068
Эмоциональная саморегуляция	3-ЭС	0,718	5	4	2	11	,774	,104
Коммуникативные умения и навыки	4-К	0,616	5	4	2	11	,611	,001
Речевые умения и навыки	5-Р	0,699	5	4	3	12	,762	,020
Способы работы с информацией	6-И	0,687	3	5	4	12	,835	,005
АК репродуктивного уровня	Рп	0,836	28			28	,869	,172
АК рефлексивного уровня	Рф	0,774		25		25	,882	,065
АК функционального уровня	Фк	0,743			16	16	,861	,042
Общий показатель АК	АК	0,910	28	25	16	69	,946	,273

Примечания: <sup>1</sup> приведены значения коэффициента  $\alpha$  Кронбаха для исследований 1 и 2 соответственно; <sup>2</sup> уровень значимости отличия распределения от нормального.

Как и для большинства шкал других самооценочных опросников, включенных в исследование (ШАМ и ООС), распределения имеют правостороннюю асимметрию со смещением в сторону высоких значений (табл. 2), что может быть связано с недостаточным охватом наименее вовлеченных студентов. В силу этого стандартизация с использованием шкал стенов или стенов представляется не вполне адекватной, но для грубой оценки возможно выделение средних уровней в границах интервала  $M \pm S$ . Более обоснованной с учетом полученных данных представляется стандартизация на основе процентильных значений, которые приведены в табл. 2 наряду с параметрами распределений.

Таблица 2

**Параметры распределений значений по шкалам опросника АК по данным исследования 2 (N=355)**

Шкала <sup>1</sup>	Основные параметры <sup>2</sup>				Процентили								
	M	S	As	Ex	10	20	30	40	50	60	70	80	90
1-АМ	24,94	5,297	-0,746	1,002	18	21	22	24	26	27	28	30	31
2-СО	27,06	5,852	-0,618	0,45	19,6	22	24	26	27	29	31	32	34,4
3-ЭС	21,18	5,489	-0,212	0,046	14	17	18	20	21	22	24	26	28
4-К	24,18	4,176	-0,719	1,312	19	21	23	24	25	26	26,2	27	29
5-Р	27,96	4,582	-0,579	0,881	22	24	26	27	28	29	31	32	34
6-И	29,14	5,168	-0,751	0,803	23	25	27	28	29	31	33	34	36
Рп	58,21	11,277	-0,454	0,679	44	48,2	52,8	55	59	62	65	69	72
Рф	59,5	9,462	-0,76	1,49	47	51	54	58	60	63	66	69	72
Фк	36,75	7,349	-0,58	0,579	27	31	32	35	37	40	42	44	46,4
АК	154,46	25,651	-0,703	1,486	122,6	132	141,8	149,4	156	163	171,2	178,8	184,4

Примечания: <sup>1</sup> расшифровки индексов обозначения шкал приведены в табл. 1; <sup>2</sup> М – среднее арифметическое, S – стандартное отклонение, As – коэффициент асимметрии, Ex – коэффициент эксцесса.

В табл. 3 приведены интеркорреляции между шкалами опросника. Высокие и значимые связи между всеми шкалами свидетельствуют о том, что опросник в целом диагностирует достаточно целостный конструкт.

Таблица 3

**Интеркорреляции (коэффициенты Спирмена) между шкалами опросника АК по данным исследования 2 (N=355)**

Шкала <sup>1</sup>	2-СО	3-ЭС	4-К	5-Р	6-И	Рп	Рф	Фк	АК
1-АМ	,767**	,494**	,489**	,677**	,720**	,708**	,777**	,814**	,839**
2-СО		,579**	,506**	,715**	,745**	,781**	,799**	,812**	,880**
3-ЭС			,537**	,669**	,500**	,798**	,620**	,616**	,764**
4-К				,646**	,611**	,696**	,640**	,626**	,727**
5-Р					,737**	,807**	,802**	,778**	,880**
6-И						,681**	,853**	,843**	,861**
Рп							,669**	,721**	,900**
Рф								,807**	,898**
Фк									,911**

Примечания: <sup>1</sup> расшифровки индексов обозначения шкал приведены в таблице 1; \*\* корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$ .

Для оценки валидности – прогностической и методом контрастных групп – были выполнены сравнения (1) между группами студентов бакалавриата с высокой и низкой успешностью обучения по данным экспертных оценок и (2) между выборкой студентов

бакалавриата и магистратуры «Развитие личностного потенциала» с помощью U критерия Манна-Уитни. Ожидается более высокий уровень академической компетентности магистрантов связан с тем, что все они имеют успешный опыт обучения на программах бакалавриата или специалитета, подавляющее большинство работают в системе образования и на момент исследования справлялись с учебными задачами, совмещая их с высокой загруженностью по работе, а также с содержанием программы, ориентированной на вопросы развития личностных ресурсов.

Полученные результаты (табл. 4) подтверждают, что по большинству шкал опросника АК более успешные студенты бакалавриата в сравнении с менее успешными и магистранты в сравнении со студентами бакалавриата показывают более высокие значения при достоверных уровнях значимости различий.

Таблица 4

**Сравнение контрастных групп по шкалам опросника АК по данным исследования 1**

Шкала опросника АК <sup>1</sup>	1. Сравнение по успешности обучения					2. Сравнение по уровню обучения				
	низкая (n=34)		высокая (N=63)		p-уровень <sup>2</sup>	бакалавриат (N=199)		магистратура РЛП (N=26)		p-уровень <sup>2</sup>
	M	S	M	S		M	S	M	S	
1-АМ	8,26	2,22	9,46	1,38	,010	8,89	1,99	9,50	1,66	,093
2-СО	7,09	2,89	9,79	1,70	,000	8,55	2,63	9,62	2,47	,028
3-ЭС	6,76	2,79	7,48	2,30	,322	6,78	2,55	8,15	2,26	,006
4-К	8,03	2,17	9,17	1,50	,011	8,51	2,00	9,46	1,56	,017
5-Р	9,09	2,57	9,90	1,90	,184	9,44	2,25	10,69	1,72	,002
6-И	9,59	2,23	10,73	1,26	,018	10,11	2,04	11,27	1,28	,001
Рп	17,62	5,92	21,49	4,23	,002	19,54	5,09	22,42	4,84	,002
Рф	20,03	3,77	21,78	2,29	,036	20,53	3,64	22,35	2,68	,005
Фк	11,18	3,07	13,27	1,99	,001	12,20	2,96	13,92	2,08	,002
АК	48,82	11,09	56,54	6,89	,001	52,27	10,35	58,69	8,46	,001

Примечания: <sup>1</sup> расшифровки индексов обозначения шкал приведены в табл. 1; <sup>2</sup> уровень значимости при проверке различий по критерию U Манна-Уитни.

Валидность по внешнему критерию проверялась также через связи с опросниками самоорганизации, академической мотивации и образовательного опыта студентов (табл. 5). В целом полученные данные не противоречат ожиданиям на основе теоретических представлений.

Таблица 5

**Корреляции (коэффициенты Спирмена) шкал опросника АК<sup>1</sup> со шкалами опросников самоорганизации, академической мотивации и образовательного опыта студентов**

Шкала	1-АМ	2-СО	3-ЭС	4-К	5-Р	6-И	Рп	Рф	Фк	АК
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Опросник самоорганизации, исследование 1 (N=199)										
Целеполагание	,246**	,437**	,461**	,497**	,468**	,427**	,568**	,415**	,474**	,572**



Шкала	1-AM	2-CO	3-ЭС	4-К	5-Р	6-И	Рп	Рф	Фк	АК
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Анализ ситуации	,342**	,424**	,316**	,343**	,416**	,448**	,429**	,445**	,457**	,507**
Планирование	,358**	,535**	,422**	,369**	,428**	,454**	,521**	,479**	,501**	,582**
Самоконтроль	,336**	,445**	,413**	,412**	,455**	,461**	,495**	,472**	,494**	,561**
Коррекция	-,003	,186**	,498**	,426**	,379**	,211**	,506**	,171*	,237**	,387**
Волевые усилия	,248**	,431**	,493**	,506**	,498**	,419**	,602**	,404**	,472**	,585**
Самоорганизация	,303**	,478**	,498**	,485**	,508**	,467**	,597**	,466**	,511**	,618**
<b>Шкалы академической мотивации, исследование 1 (N=199)</b>										
Познавательная мотивация	,307**	,290**	,321**	,305**	,312**	,348**	,433**	,246**	,383**	,421**
Мотивация достижения	,234**	,318**	,398**	,293**	,414**	,376**	,484**	,281**	,403**	,464**
Мотивация саморазвития	,306**	,358**	,320**	,242**	,270**	,313**	,398**	,273**	,385**	,409**
Мотивация самоуважения	,285**	,129	-,071	-,017	-,029	,112	-,026	,089	,201**	,073
Интроецированная мотивация	,108	,008	-,165*	-,087	-,076	-,048	-,108	-,023	,013	-,064
Экстернальная мотивация	-,085	-,114	-,234**	-,178*	-,248**	-,169*	-,262**	-,139	-,180*	-,235**
Амотивация	-,264**	-,165*	-,269**	-,301**	-,241**	-,329**	-,358**	-,207**	-,292**	-,339**
<b>Опросник образовательного опыта студентов, исследование 2 (N=355)</b>										
Удовлетворенность	,680**	,604**	,497**	,416**	,559**	,583**	,626**	,566**	,654**	,680**
Интенция к расширению опыта	,543**	,492**	,308**	,308**	,449**	,479**	,440**	,458**	,538**	,522**
Самоэффективность и поддержка	,453**	,484**	,554**	,556**	,513**	,433**	,638**	,454**	,516**	,600**
Опыт саморегулируемого обучения	,616**	,662**	,507**	,422**	,577**	,560**	,593**	,643**	,615**	,683**
Вовлеченность	,577**	,560**	,499**	,430**	,527**	,499**	,668**	,487**	,512**	,625**

Примечания: <sup>1</sup> расшифровки индексов обозначения шкал, использованные в заголовках столбцов, приведены в табл. 1; \* корреляция значима на уровне  $p \leq 0,05$ ; \*\* корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$ .

### Обсуждение и выводы

Валидность предлагаемого опросника была обеспечена проработанностью модели, привлечением к разработке содержания и формулировок пунктов и их экспертизе специалистов, имеющих большой преподавательский и актуализированный студенческий опыт, эмпирическими данными, подтверждающими такие виды валидности, как прогностическая и конструктивная, на основе метода контрастных групп и согласованными с теоретическими ожиданиями корреляциями с данными стандартизованных ранее опросников самоорганизации, академической мотивации и студенческого опыта. Надежность подтверждается хорошими показателями внутренней согласованности шкал, а также

приемлемой согласованностью полученных данных с теоретическими моделями, положенными в основу разработки опросника.

Высокая согласованность шкал опросника хотя и свидетельствует о том, что АК может рассматриваться как целостный конструкт, несколько снижает ценность получаемых по отдельным шкалам показателей. Это может рассматриваться как ограничение при использовании опросника в исключительно исследовательских целях в силу достаточного большого числа пунктов. Однако при использовании в рамках организации помощи студентам в развитии их АК объем опросника не должен выступать препятствием, так как полезным может быть уже само по себе обращение к разным ситуациям, в которых проявляются личностные качества и способности, ресурсные для успешности обучения.

К ограничениям предлагаемого инструмента также можно отнести недостаточную репрезентативность выборки с точки зрения охвата разных вузов и направлений подготовки, а также пола. Однако обращение к оценке и развитию академической компетентности представляется особенно важным именно для студентов психологических и педагогических направлений подготовки, так как их собственный опыт повышения эффективности учебной деятельности может рассматриваться как вклад в развитие не только личностных, но и профессиональных ресурсов, поддерживающих в будущем их способность помогать обучающимся в решении аналогичных задач.

К направлениям дальнейшего совершенствования предложенного опросника можно отнести: уточнение норм для студентов других вузов и направлений подготовки, разработку экспресс-версии опросника, уточнение дивергентной валидности за счет сопоставления со специфичными для разных шкал критериями. Открытым остается вопрос о сопоставлении возможностей психологической диагностики на основе самоотчетного опросника и тестовых процедур, предполагающих решение кейс-заданий, моделирующих проблемные ситуации в обучении. Важным направлением дальнейших исследований мы видим также систематическое выявление и описание с помощью качественных методов особенностей проявления академической компетентности на репродуктивном, рефлексивном и функциональном уровнях в реальной учебной деятельности с последующим сопоставлением с результатами диагностики с использованием опросника.

В недалеком будущем также может потребоваться доработка опросника в связи с изменяющейся спецификой высшего образования: внедрением новых форм оценивания (демонстрационный экзамен и т.п.), расширением возможностей цифровых образовательных ресурсов, включая использование инструментов на основе технологий искусственного интеллекта и т.п.

### **Литература**

1. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики / Р.М. Шамянов и др. // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 53–68. DOI:10.17759/pse.2022270205
2. Водяха С.А. Предикторы психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 70–74.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Том 35. № 4. С. 96–107.
4. Гребцова Л.В., Тимченко С.В. Адаптация студентов-первокурсников к обучению в вузе как

одно из направлений психолого-педагогической работы // Перспективы науки. 2011. № 1(16). С. 15–17.

5. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. М.: Издательство АВС, 2004. 224 с.

6. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. DOI:10.17223/17267080/62/3

7. Лызь Н.А., Голубева Е.В., Истратова О.Н. Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 67–98. DOI:10.17323/1814-9545-2022-3-67-98

8. Меркулова О.П., Бондарева Л.В. Академическая компетентность как ресурс профессиональной подготовки психолога образования // Теоретические и прикладные проблемы психологии образования: сборник научных статей / Под ред. Н.В. Нижегородцевой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. С. 14–19.

9. Меркулова О.П. Практикум академической компетентности. Как учиться в вузе успешно и самостоятельно? Саратов: Ай пи Эр Медиа, 2018. 167 с. DOI:10.23682/72463

10. Меркулова О.П. Академическая компетентность как личностный ресурс учебной деятельности студентов // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2023. № 4. С. 29–38.

11. Михайлова Н.С. Самообразовательная деятельность и академическая компетентность как факторы академической успешности студентов // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2. С. 268–272.

12. Морозов А.И. Рефлексивная позиция в структуре академической компетентности студентов // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. 2020. № 2(31). С. 85–90.

13. Нежнов П.Г., Карданова Е.Ю., Эльконин Б.Д. Оценка результатов школьного образования: структурный подход // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 26–44. DOI:10.17323/1814-9545-2011-1-26-43

14. О связи интеллектуальных и личностных характеристик студентов с успешностью их обучения / С.Д. Смирнов и др. // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2007. № 3. С. 82–87.

15. Привалова С.Ю. Саморегуляция учебной деятельности и личное развитие студента // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2011. Том 11. № 1. С. 27–30. DOI:10.18500/1818-9601-2011-11-1-27-30

16. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А.Г. Асмолов [и др.] // Национальный психологический журнал. 2011. № 1(5). С. 104–110.

17. Руководство по стандартизации психодиагностического инструментария: требования и оценка качества / М.Г. Сорокова, Е.Ю. Карданова, Н.П. Радчикова, В.В. Федоров; под ред. Сороковой М.Г. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. 48 с.

18. Южно В.С., Денисова Е.Г. Аффективно-когнитивные предикторы академической успешности современных студентов: аналитический обзор // Северо-Кавказский психологический вестник. 2022. Том 20. № 4. С. 17–26. DOI:10.21702/ncpb.2022.4.2

19. Evaluating a Short Form of the Academic Competence Evaluation Scales: Expanded Examination of Psychometric Properties / Owens J.S. et al. // School Mental Health. 2020. Vol. 12. № 1. P. 38–52. DOI:10.1007/s12310-019-09347-9

20. Kosykh A.V. Features of adaptation of 1st year students to study at a university // Научные горизонты. 2020. № 9(37). P. 43–51.

## References

1. Shamionov R.M. et al. Akademicheskaya adaptatsiya studentov: razrabotka i validizatsiya novoi metodiki [Evaluating Academic Adaptation in Students: A New Technique]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 2, pp. 53–68. DOI:10.17759/pse.2022270205
2. Vodyakha S.A. Prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov [The predictors of psychological well-being of modern students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Teacher education in Russia]*, 2013, no. 1, pp. 70–74. (In Russ.).
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik “Shkaly akademicheskoi motivatsii” [“Academic motivation scales” questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2014. Vol. 35, no. 4, pp. 96–107. (In Russ.).
4. Grebtsova L.V., Timchenko S.V. Adaptatsiya studentov-pervokursnikov k obucheniyu v vuze kak odno iz napravlenii psikhologo-pedagogicheskoi raboty [First year students' adaptation to training at university as one of psychological pedagogical work directions]. *Perspektivy nauki [Perspectives of science]*, 2011, no. 1(16), pp. 15–17. (In Russ.).
5. Ishkov A.D. Uchebnaya deyatelnost' studenta: psikhologicheskie faktory uspekhnosti [Student educational activity: psychological factors of success]. Moscow: Publ. AVS, 2004. 224 p. (In Russ.).
6. Leont'ev D.A. Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyi potentsial [Autoregulation, resources, and personality potential]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian Psychological Journal]*, 2016, no. 62, pp. 18–37. DOI:10.17223/17267080/62/3 (In Russ.).
7. Lyz' N.A., Golubeva E.V., Istratova O.N. Obrazovatel'nyi opyt studentov: kontseptualizatsiya i razrabotka instrumenta otsenki kachestva obrazovaniya [Students' Educational Experience: The Conceptualization and Development of a Tool for the Assessment of Education Quality]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies (Moscow)]*, 2022, no. 3, pp. 67–98. DOI:10.17323/1814-9545-2022-3-67-98
8. Merkulova O.P. Bondareva L.V. Akademicheskaya kompetentnost' kak resurs professional'noi podgotovki psikhologa obrazovaniya [Academic competence as a resource for professional training of an educational psychologist]. In Nizhegorodtseva N.V. (Ed.). *Teoreticheskie i prikladnye problemy psikhologii obrazovaniya: sbornik nauchnykh statei [Theoretical and applied problems of educational psychology: collection of scientific articles]*. Yaroslavl': Publ. YaGPU, 2012, pp. 14–19. (In Russ.).
9. Merkulova O.P. Praktikum akademicheskoi kompetentnosti. Kak učit'sya v vuze uspeshno i samostoyatel'no? [Academic competence workshop. How to study at university successfully and independently?]. Saratov: Ai pi Er Media, 2018. 167 p. DOI:10.23682/72463 (In Russ.).
10. Merkulova O.P. Akademicheskaya kompetentnost' kak lichnostnyi resurs uchebnoi deyatelnosti studentov [Academic competence as a personality resource of students' learning activities]. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: teoriya i praktika effektivnogo administrirovaniya [Education quality management: theory and practice effective administration]*, 2023, no. 4, pp. 29–38. (In Russ.).
11. Mikhailova N.S. Samoobrazovatel'naya deyatelnost' i akademicheskaya kompetentnost' kak faktory akademicheskoi uspeshnosti studentov [Self-education activities and academic competence as factors of academic success of students]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya [International journal of experimental education]*, 2016, no. 2, pp. 268–272. (In Russ.).

Russ.).

12. Morozov A.I. Refleksivnaya pozitsiya v strukture akademicheskoi kompetentnosti studentov [Reflexive position in the structure of students academic competence]. *Studencheskii elektronnyi zhurnal StRIZh* [Student electronic journal StRIZh], 2020, no. 2(31), pp. 85–90. (In Russ.).

13. Nezhnov P.G., Kardanova E.Yu., El'konin B.D. Otsenka rezul'tatov shkol'nogo obrazovaniya: strukturnyi podkhod [Assessing school outcomes: a structural approach]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies (Moscow)], 2011, no. 1, pp. 26–44. DOI:10.17323/1814-9545-2011-1-26-43 (In Russ.).

14. Smirnov S.D. et al. O svyazi intellektual'nykh i lichnostnykh kharakteristik studentov s uspeshnost'yu ikh obucheniya [About the connection between intellectual abilities and personality traits of students and their academic success]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Lomonosov Psychology Journal], 2007, no. 3, pp. 82–87.

15. Privalova S.Yu. Samoregulyatsiya uchebnoi deyatelnosti i lichnoe razvitie studenta [Self-regulation of educational activities and student's personal development]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya* [Izvestiya of Saratov University. Sociology. Politics], 2011. Vol. 11, no. 1, pp. 27–30. DOI:10.18500/1818-9601-2011-11-1-27-30 (In Russ.).

16. Asmolov A.G. et al. Proektirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii v starshei shkole [Designing universal learning activities in secondary education]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2011, no. 1(5), pp. 104–110. (In Russ.).

17. Sorokova M.G. (ed). Rukovodstvo po standartizatsii psikhodiagnosticheskogo instrumentariya: trebovaniya i otsenka kachestva [Guidelines for standardization of psychodiagnostic tools: requirements and quality assessment]. M.G. Sorokova, E.Yu. Kardanova, N.P. Radchikova, V.V. Fedorov. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2024. 48 p. (In Russ.).

18. Yukhno V.S., Denisova E.G. Affektivno-kognitivnye prediktory akademicheskoi uspeshnosti sovremennykh studentov: analiticheskii obzor [Affective and cognitive predictors of academic performance of contemporary students: an analytical review]. *Severo-kavkazskii psikhologicheskii vestnik* [North-Caucasian Psychological Bulletin], 2022. Vol. 20, no. 4, pp. 17–26. DOI:10.21702/ncpb.2022.4.2 (In Russ.).

19. Owens J.S. et al. Evaluating a Short Form of the Academic Competence Evaluation Scales: Expanded Examination of Psychometric Properties. *School Mental Health*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 38–52. DOI:10.1007/s12310-019-09347-9

20. Kosykh A.V. Features of adaptation of 1st year students to study at a university. *Nauchnye gorizonty* [Scientific horizons], 2020, no. 9(37), pp. 43–51.

### **Информация об авторах**

Меркулова Ольга Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (ФГБОУ ВО «ВГСПУ»), г. Волгоград, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>, e-mail: [olga.merkulova@list.ru](mailto:olga.merkulova@list.ru)

### **Information about the authors**

Olga P. Merkulova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Educational and Developmental Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>, e-mail: [olga.merkulova@list.ru](mailto:olga.merkulova@list.ru)

## Приложение

### Опросник академической компетентности

**Инструкция.** Ниже приведены утверждения, которые касаются личных качеств и умений, помогающих учиться в вузе. Отвечая на них, Вы сможете задуматься о том, что именно помогает или мешает Вам успешно справляться с учебой. Оцените степень своего согласия с каждым утверждением.

Шкала для оценивания утверждений: да, скорее да, скорее нет, нет.

№	Утверждение	К <sup>1</sup>	Ш1 <sup>2</sup>	ФН1 <sup>3</sup>	Ш2 <sup>4</sup>	ФН <sup>2</sup>
1	Большинство учебных предметов вызывает у меня искренний интерес	п	1-АМ	.606	Рп	.567
2	Обычно я успеваю своевременно и в полном объеме выполнять все, что мне нужно по учебе	п	2-СО	.505	Рп	.503
3	Волнение часто мешает мне успешно выступать на учебных занятиях	о	3-ЭС	.322	Рп	.246
4	Иногда мне бывает сложно обсудить какие-то учебные проблемы с однокурсниками	о	4-К	.199	Рп	.189
5	Я умею выражать свои мысли достаточно точно и содержательно	п	5-Р	.589	Рп	.571
6	Я могу понять, с чем связано изменение моего интереса к изучению какого-либо предмета	п	1-АМ	.354	Рф	.444
7	Я понимаю, какие у меня могут быть сложности при выполнении того или иного учебного задания	п	2-СО	.446	Рф	.502
8	Я замечаю, какие учебные ситуации вызывают у меня волнение, а в каких я остаюсь спокойным (спокойной)	п	3-ЭС	.369	Рф	.451
9	Я стал(а) организованнее, потому что этого требует учеба в вузе	п	2-СО	.520	Фк	.488
10	Изучение учебных предметов в вузе является частью моего саморазвития	п	1-АМ	.639	Рп	.564
11	Я стараюсь не оставлять выполнение учебных заданий на последний момент	п	2-СО	.566	Рп	.564
12	Я часто сомневаюсь в правильности выполнения заданий для самостоятельной работы и это мешает мне сосредоточиться на работе с ними	о	3-ЭС	.276	Рп	.217
13	В моей учебной группе есть хорошо работающие способы коммуникации (например, общегрупповой чат, группа в социальной сети и т.п.), которые позволяют мне не пропустить ничего важного	п	4-К	.364	Рп	.311
14	Я способен дать связный, развернутый устный ответ по объемной теме	п	5-Р	.612	Рп	.624

15	При выполнении учебных заданий я ориентируюсь на рекомендованные преподавателем источники информации и учебно-методические материалы	п	6-И	.457	Рп	.416
16	Обычно я могу понять, какие условия мне нужны, чтобы успешно выполнить то или иное задание, ориентируясь на его объем, содержание работы, форму представления отчета и т.п.	п	2-СО	.608	Рф	.600
17	Я замечаю, что за время обучения в вузе мои навыки работы с информацией изменяются	п	6-И	.494	Рф	.505
18	Благодаря обучению в вузе я стал(а) лучше понимать других людей и более эффективно выстраивать свое взаимодействие с ними	п	4-К	.569	Фк	.553
19	Ответы на семинарах и активное участие в дискуссиях на занятиях – это хорошая практика, которая помогает мне развивать навыки устной речи	п	5-Р	.601	Фк	.564
20	Достижение успехов в учебе имеет для меня важное значение	п	1-АМ	.678	Рп	.622
21	Участие в выполнении самостоятельного группового задания, которое нужно сделать вместе с кем-то из однокурсников, обычно вызывает у меня много трудностей	о	4-К	.081	Рп	.013
22	Я знаю, какие мои действия помогают чувствовать себя спокойно и уверенно во время учебных занятий	п	3-ЭС	.629	Рф	.562
23	После напряженного разговора, касающегося моей учебы, я стараюсь понять, что можно было сказать или сделать иначе для лучшего результата	п	4-К	.277	Рф	.301
24	Я понимаю, каких именно умений мне не хватает для написания объемных текстов – например, курсовой работы, отчета по практике и т.п.	п	5-Р	.367	Рф	.388
25	Я задумываюсь о необходимости соблюдения норм цитирования при использовании идей других авторов	п	6-И	.509	Рф	.490
26	Перед началом нового учебного семестра я обычно ставлю себе цели в обучении и стараюсь продумать план их достижения	п	1-АМ	.595	Фк	.556
27	Если я сомневаюсь в правильном написании какого-либо слова или предложения, то стараюсь разобраться с этим на основе словарей и справочников, в том числе доступных онлайн	п	5-Р	.306	Фк	.318
28	При столкновении со сложным для меня текстом я стараюсь найти и попробовать новый способ его понимания	п	6-И	.559	Фк	.560
29	Все, что связано с моим обучением, имеет для меня личную значимость	п	1-АМ	.669	Рп	.608
30	Обычно еще до выполнения задания я могу оценить примерное время и другие ресурсы, которые потребуются для этого	п	2-СО	.515	Рп	.527

31	Мне легко работать на занятии, если оно проходит в форме дискуссии или выполнения какой-то групповой работы	п	4-К	.541	Рп	.513
32	Мне удается донести до слушателей свою точку зрения в понятной для них форме	п	5-Р	.615	Рп	.574
33	Я храню информацию в сгруппированном по темам виде, чтобы упростить последующий доступ к ней	п	6-И	.520	Рп	.506
34	Обычно я задумываюсь, почему в изучении одного предмета я нахожу смысл, а в изучении другого – нет	п	1-АМ	.245	Рф	.320
35	Получив не очень высокие баллы за какое-либо задание, я пытаюсь понять, что делаю не так	п	2-СО	.516	Рф	.539
36	Участвуя в дискуссиях и групповой работе, я могу лучше понять сильные и слабые стороны своих коммуникативных умений	п	4-К	.561	Рф	.549
37	При поиске информации для выполнения учебного задания я стараюсь оценить, соответствует ли она рекомендациям преподавателя	п	6-И	.590	Рф	.598
38	Если меня начинает охватывать беспокойство по поводу моей учебы, то я могу отстраниться от этого и подумать, что мне поможет успокоиться	п	3-ЭС	.387	Фк	.341
39	Если общение с однокурсниками по учебным вопросам становится менее эффективным, я могу предложить какие-то новые правила, способы взаимодействия	п	4-К	.505	Фк	.505
40	Когда это необходимо, я нахожу способ быстро и точно зафиксировать необходимую информацию	п	6-И	.617	Фк	.583
41	Учеба в университете обычно приносит мне положительные эмоции	п	1-АМ	.719	Рп	.662
42	Часто я просто вставляю в свои письменные работы фрагменты из найденных где-либо текстов, так как у меня все равно не получится написать об этом так же хорошо	о	5-Р	.091	Рп	.122
43	Я не знаю, что могло бы мне помочь успокоиться, если сильно разволнуюсь во время экзамена	о	3-ЭС	.337	Рф	.184
44	Написав какой-либо текст, я стараюсь снова его перечитать, чтобы заметить ошибки и скорректировать спорные моменты	п	5-Р	.348	Рф	.395
45	Получив новое задание, я продумываю, где буду искать необходимую для его выполнения информацию	п	6-И	.614	Рф	.589
46	Иногда мне удается найти смысл в задании, которое сначала казалось мне бессмысленным – самостоятельно или с помощью других людей	п	1-АМ	.472	Фк	.494
47	Если у меня появляются новые более сложные для меня учебные задачи, я могу изменить организацию своей учебной работы, чтобы успешно с ними справиться	п	2-СО	.591	Фк	.598



48	Читая профессиональные, в том числе научные тексты, я обращаю внимание на типичные фразы, стиль изложения и другие особенности, чтобы использовать это при написании своих текстов	п	5-Р	.565	Фк	.572
49	Если у меня возникают трудности в работе с информацией, я могу обратиться за помощью, чтобы научиться делать что-то иначе	п	6-И	.471	Фк	.454
50	Если скапливается много заданий, я могу найти дополнительное время, чтобы их выполнить	п	2-СО	.535	Рп	.510
51	Мой ответ на экзамене часто бывает неполным, путаным и недостаточно логичным из-за волнения, даже если я хорошо знаю содержание экзаменационного билета	о	3-ЭС	.231	Рп	.194
52	Для меня не составляет труда удерживать в уме логику дискуссии	п	5-Р	.527	Рп	.498
53	Для меня не составляет труда совместно работать с однокурсниками над решением учебной задачи в интернет-пространстве (например, с помощью Google-сервисов, мессенджеров и т.п.)	п	6-И	.458	Рп	.405
54	При возникновении разногласий или конфликтов с кем-то из однокурсников или преподавателей я могу понять, в чем именно расходятся мои интересы и интересы другой стороны	п	4-К	.617	Рф	.614
55	Во время устного выступления я обращаю внимание на реакцию слушателей и стараюсь при этом понять, что мне удалось выразить лучше, а что – хуже	п	5-Р	.600	Рф	.613
56	Когда у меня появляются новые учебные задачи, я стараюсь найти и освоить эффективные для их решения способы поиска, представления и хранения информации	п	6-И	.701	Фк	.687
57	К ситуации оценивания (выступление на занятии, экзамен) я обычно отношусь как к хорошей возможности проявить себя с лучшей стороны и продемонстрировать свои знания	п	3-ЭС	.667	Рп	.639
58	Я задумываюсь о том, какие условия обучения для меня подходят больше: организованные преподавателем или организованные мною самостоятельно	п	1-АМ	.408	Рф	.462
59	Если в моей жизни происходят какие-то изменения, не связанные напрямую с вузом, я обращаю внимание на то, как это влияет на мое обучение	п	2-СО	.501	Рф	.519
60	Обсуждения с однокурсниками и преподавателями помогают мне лучше понять, зачем нужно изучать тот или иной предмет	п	1-АМ	.597	Фк	.546
61	Я могу организовать свою учебную деятельность так, чтобы получать от нее положительные эмоции	п	3-ЭС	.739	Фк	.650
62	У меня есть своя система планирования учебной работы, которая позволяет мне делать это достаточно эффективно	п	2-СО	.646	Рп	.601

63	Если я и переживаю по поводу правильности выполнения какого-то учебного задания, то это только помогает мне сделать его достаточно хорошо и тщательно	п	3-ЭС	.534	Рп	.476
64	Если у меня возникает конфликт или какие-то сложности в общении с преподавателем, то с этим ничего нельзя сделать, кроме как дождаться завершения изучения предмета, который ведет этот преподаватель	о	4-К	.040	Рп	.061
65	Я знаю, какой способ планирования учебной работы наиболее эффективен для меня (например: ведение списков задач, распределение по датам выполнения и др.)	п	2-СО	.615	Рф	.573
66	Я знаю, какие мои действия помогают чувствовать себя спокойно и уверенно во время экзаменов и при подготовке к ним	п	3-ЭС	.708	Рф	.571
67	Я замечаю, чем именно неписанные нормы и правила общения в том месте, где я учусь сейчас, отличаются от других мест моего обучения (школы, колледжа, другого вуза и т.п.)	п	4-К	.424	Рф	.438
68	Я замечаю, что во время обучения мой словарный запас пополняется профессиональными терминами	п	5-Р	.596	Рф	.590
69	Я задумываюсь о последствиях использования некачественных источников информации для моего образования	п	6-И	.569	Рф	.590

<sup>1</sup> К – ключ перевода ответов в баллы для прямой шкалы (п): 0, 1, 2, 3, для обратной (о): 3, 2, 1, 0.

<sup>2</sup> Ш1 – принадлежность пункта к шкалам, соответствующим содержательным компонентам (расшифровки индексов обозначения шкал приведены в табл. 1).

<sup>3</sup> ФН1 – факторная нагрузка по результатам КФА на соответствие структурно-содержательной модели АК.

<sup>4</sup> Ш2 – принадлежность пункта к шкалам, соответствующим уровням АК (расшифровки индексов обозначения шкал приведены в табл. 1).

<sup>5</sup> ФН1 – факторная нагрузка по результатам КФА на соответствие уровневой модели АК.

Получена 10.06.2024  
Принята в печать 21.06.2024

Received 10.06.2024  
Accepted 21.06.2024