

Министерство образования и науки Российской Федерации
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова
Кафедра психологии труда и организационной психологии

А. А. Карпов

Основные тенденции развития современного метакогнитивизма

Методические указания

Рекомендовано

*Научно-методическим советом университета для студентов,
обучающихся по направлению Психология*

Ярославль
ЯрГУ
2015

УДК 159.943

ББК 88

К26

Рекомендовано

*Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного издания. План 2015 года*

Рецензент

кафедра психологии труда и организационной психологии

Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова

Карпов, Александр Анатольевич.

К26

Основные тенденции развития современного метакогнитивизма : методические указания / А. А. Карпов ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2015. – 72 с.

В методических указаниях содержатся материалы для освоения курса, посвященного одному из наиболее важных и актуальных направлений современной психологии, – метакогнитивизму. Предложена целостная и систематизированная характеристика основных направлений метакогнитивизма – специфики и содержания его предмета исследований в этом направлении; взаимосвязи метакогнитивизма с основными общепсихологическими категориями; роли метакогнитивизма в разработке важнейших психологических проблем рефлексии и общих способностей; вклада метакогнитивизма в разработку теории и практики обучения; взаимосвязи метакогнитивизма с исследованиями психических процессов и качеств личности. Содержится также краткий терминологический словарь основных понятий метакогнитивизма.

Предназначены для студентов, обучающихся по направлению подготовки 37.04.01 (030300.68) Психология (дисциплина «Основные тенденции развития современного метакогнитивизма», блок ДС), очной формы обучения.

УДК 159.943

ББК 88

© ЯрГУ, 2015

Тема 1. **Метакогнитивное направление в психологии**

В начале изучения темы учащимся необходимо обратить внимание на следующие основные положения.

Последняя треть XX века ознаменовалась возникновением и интенсивным развитием нового направления психологических исследований – метакогнитивизма. Его основным предметом выступает особый класс психических процессов – метакогнитивные процессы. Их еще называют «вторичными» процессами для того, чтобы указать на отличия от традиционно изучающихся когнитивных процессов, обозначаемых как «первичные». В общем плане предметом исследования в метакогнитивизме является вся сфера метапознания, в которую, наряду с собственно метакогнитивными процессами, включаются и метакогнитивные качества личности, метакогнитивные знания, умения, навыки и др.

В зарубежной психологии, и прежде всего в американской, наиболее популярным определением метапознания является следующее. Данное понятие понимается как «познание о познании» или «знание о знании», выражающееся в разнообразных формах и включающее сведения о том, когда и как использовать стратегии в обучении, принятии решений и т. д. Помимо этого, считается, что существуют два самых главных компонента метапознания, обозначаемые как знание о когнициях (познании) и регуляция познания в целом.

Вместе с тем часто встречается следующее определение. Метапознание является видом мышления второго и более высокого порядка, которое включает в себя функцию контроля над познавательными процессами.

Определение самого *предмета* метакогнитивизма – метакогнитивных процессов, а также их дифференциация от других предметов психологических исследований является одной из ключевых задач, решаемых в рамках данного направления. В этом отношении метакогнитивные процессы обладают явным своеобразием, поскольку они отличаются от других традиционно изучающихся когнитивных процессов по четкому и вполне однозначному критерию. Все они направлены не на *объективную*, а

на субъективную реальность и имеют своим предметом не внешнюю, а внутреннюю информацию, а также процессы ее преобразования. Наиболее известными и широко изучаемыми среди них являются, например, такие процессы, как *метапамять* («память о памяти»), *метамышление* («мышление о мышлении»), «*метакогнитивный мониторинг*», совокупность *рефлексивных* процессов и др. Эти, а также аналогичные им процессы и составляют предмет изучения в метакогнитивизме.

При освоении данной темы важно знать, что история развития метакогнитивного направления в психологии включает в себя ряд важных этапов и персоналий. Так, без сомнения, ключевой фигурой в метакогнитивизме как в отдельном психологическом направлении является американский ученый, специалист в области психологии развития и когнитивной психологии Джон Флейвелл (John Flavell). Именно его принято считать пионером в области исследований метапознания, так как его работы, по мнению большинства авторов, открывают метакогнитивное направление в современной психологии. Следует учитывать, что он также являлся автором первой модели метапознания и познавательного контроля. Согласно ей способность человека управлять «широким разнообразием познавательных инициатив происходит через действия и взаимодействия между четырьмя классами явлений: метакогнитивным знанием, метакогнитивным ощущением, целями (или задачами), действиями (или стратегиями)» [Джон Флейвелл, 1979].

Модель включает знание трех общих факторов:

- знание особенностей функционирования «когнитивного процессора»;
- знание задачи, ее требований и того, как эти требования могут быть выполнены при изменении условий;
- знание стратегий для выполнения этой задачи (познавательные стратегии, призванные достигать целей и метапознавательные стратегии, призванные контролировать продвижение (прогресс) познавательных стратегий).

При рассмотрении темы учащиеся должны знать, что в настоящее время количество исследований и разработок в метаког-

нитивизме как относительно молодой области психологических исследований увеличивается с каждым десятилетием, а тематика вопросов, решаемых внутри данного направления постоянно расширяется. Кроме этого, предпринимаются и попытки синтеза полученных в нем результатов с рядом основных общепсихологических положений. В настоящее время метакогнитивизм представляет собой очень широкое и разноплановое направление, характеризующееся большим разнообразием теоретических подходов и огромным эмпирическим материалом. Одна из наиболее характерных черт метакогнитивного направления заключается в том, что оно стало связующим звеном, своеобразным «мостом» между многими современными направлениями психологических исследований: психологией памяти и психологией принятия решений, исследованиями обучаемости и проблемой мотивации, проблемой научения и когнитивной психологией и др.

Вместе с тем при изучении темы важно учитывать аспект, связанный с соотношением понятий «метакогнитивные *процессы*» и «метакогнитивные *качества*» как основных в данном направлении. При этом следует опираться на один из главных методологических принципов – принцип единства процессуального и результативного уровней изучения. Согласно ему любое психическое явление имеет две стороны, два аспекта – процессуальный и результативный. Поэтому оно может изучаться и в том и в другом из них. Любой процесс выражается, т. е. «кристаллизуется», в результате; результат же выступает как итоговая, завершающая сторона процесса. Любой психический процесс выражается в итоге в каком-либо психическом качестве. Например, мнемические процессы находят свое результативное проявление в уровне развития соответствующих качеств – мнемических, лежат в основе мнемических способностей. Следовательно, через изучение качеств возможно изучение процессов, и наоборот. Таким образом, при изучении качеств одновременно изучаются и процессы, связанные с ними. Важно и то, что изучение именно метакогнитивных качеств, а не соответствующих им процессов, как отмечалось выше, является и значительно более реализуемым с методической точки зрения. Они более доступны изучению –

более операциональны. Закономерно поэтому, что подавляющее большинство существующих в настоящее время в метакогнитивизме методик направлено на изучение именно метакогнитивных качеств, а не процессов. Кроме того, через качества, то есть опосредствованно, возможно изучение и самих метакогнитивных процессов.

Важно, что за последние 40 лет в психологии метакогнитивных процессов личности был накоплен значительный научно-исследовательский материал. Выдающимися исследователями в метакогнитивизме являются P. A. Alexander, R. Atkins, J. Borkowski, A. L. Brown, J. C. Campione, M. A. Dirkes, D. Dunloski, J. H. Flavell, R. Garner, R. Kluwe, J. R. Leonesio, S. Madigan, J. Metcalfe, P. Murphy, T. O. Nelson, L. M. R. Perkins, M. Pressley, Reder, A. P. Shimamura, E. Tulving, B. Salomon, A. Shimamura, W. Schneider, A. B. Карпов, Е. А. Сергиенко, И. М. Скитяева, М. А. Холодная и др.

К сожалению, до сих пор по отношению к исследованию метакогнитивных процессов одними из наименее разработанных являются вопросы, связанные с определением их состава, разработкой их классификации и систематики, выявлением особенностей их организации, с разработкой методов их исследования.

Необходимо отметить, что современный метакогнитивизм не только решает многие очень важные общепсихологические проблемы, не только приводит к получению новых результатов, но и порождает новые, не менее острые и еще более сложные проблемы и задачи. Поэтому он может рассматриваться и как фактор, содействующий развитию теоретических проблем психологии. В целом, данное направление является очень «молодым», но достаточно перспективным; оно находится на начальных этапах развития и по большому счету только лишь начинает реализовывать свой потенциал.

Вопросы для самопроверки

1. Какие проблемы решаются в рамках метакогнитивного направления в психологии?
2. В чем заключается дифференцирование «первичных» и «вторичных» психических процессов?

3. Исследования какой области психологического знания повлияли на возникновение метакогнитивизма?

4. Что такое метакогнитивные процессы и качества личности?

5. Кто из психологов является основателем метакогнитивного направления в психологии и в чем состоит его вклад?

Темы рефератов

1. Краткая история развития метакогнитивного направления в психологии.

2. Вклад Дж. Флейвелла в развитие метакогнитивизма.

3. Анализ предпосылок возникновения метакогнитивизма.

4. Анализ возможных нерешенных научных проблем метакогнитивного направления.

Тема 2. Предмет исследований в метакогнитивизме

При изучении данной темы студентам предлагается рассмотреть все основные модели метапознания, помимо модели Дж. Флейвелла и тем самым сделать вывод о предмете исследований в метакогнитивизме.

A. Brown, была предложена собственная авторская модель метапознания, позволяющая в общем виде сформировать представления о рассматриваемом психологическом направлении.

Категорию метапознания, согласно *A. Brown*, целесообразно разделить на две крупные составляющие:

1). Знание о познании – совокупность видов деятельности, включающих сознательную рефлексия над когнитивными действиями и способностями. Соответствует устойчивой, поддающейся определению, часто ошибочной и недавно приобретенной информации о том, что люди думают о своих познавательных процессах, и информации, которая предполагает способность размышлять над своими когнитивными процессами, относясь к ним как к объекту рефлексии; такая информация чаще всего описывается словами «знаю, что...».

2). Регуляция познания – совокупность видов деятельности, требующих механизмов саморегуляции на протяжении обучения или решения проблем – состоит из активностей по регуляции и наблюдению над обучением. Эти процессы включают планирование активности (предвидение результата, план стратегий, различные формы методов проб и ошибок и т. д.) до решения проблемы; мониторинг активности (наблюдение, тестирование, пересмотр и перепланирование стратегий обучения) во время обучения; проверка результатов (оценка результата каждой стратегии по критерию эффективность/неэффективность).

Другой теорией, содержание которой позволяет объяснить основные характеристики предмета исследований в метакогнитивизме, является так называемая иерархическая модель метапознания *Z. Tobias* и *G. Everson*.

Согласно авторам метапознание представляет собой комплекс умений и знаний – знаний когнитивных процессов, мониторинга когнитивных процессов и процессов обучения и контроль за ними. Однако они организуют эти компоненты в иерархическую систему, в которой метакогнитивный навык знания мониторинга является предпосылкой для других метакогнитивных умений.

По мнению *D. Hacker*, содержанием метапознания являются знания, умения и информация о познании; в то же время содержанием познания выступают объекты внешнего (предметы, люди, физические явления, события, знаки и т. д.) или внутреннего мира (образы, эмоции, ощущения и т. д.).

Вместе с тем *Л. Нельсон* и *Л. Харренс* в одной из своих статей определяют основные характеристики метакогнитивного направления, позволяющие сформулировать критерии отличия исследований в области метакогнитивизма от исследований, выполненных в рамках когнитивного и системного подходов.

J. Marzano подразделяет метапознание на следующие составные элементы:

- Осознание и контроль личностных и когнитивных детерминант: основными детерминантами успешного процесса познания или научения выступают самооценка (ее когнитивный компонент), саморегуляция, мотивация, установки и особенности внимания;

- Осознание и контроль познавательных процессов. Американский исследователь J. Marzano с соавторами описывает три типа метакогнитивного знания, которые являются ключевыми для эффективного контроля над познавательным поведением: декларативное знание, процедурное знание и знание условий. В частности, декларативное знание содержит фактическую информацию, например концептуальное знание об особенностях конкретной задачи или типа задач. Процедурное знание содержит информацию о том, в каких случаях и как именно следует применять когнитивные стратегии, в каких ситуациях та или иная стратегия имеет преимущества;

- Метапознавательный контроль, включающий в себя планирование, оценку и регуляцию познавательной деятельности. Метакогнитивное оценивание предполагает исследование имеющихся знаний, особенностей понимания, целей, задач и имеющихся личностных ресурсов. Планирование включает в себя целенаправленный выбор когнитивных стратегий с учетом специфики задачи и в значительной степени зависит от декларативного знания и знания условий. Регуляция, в свою очередь, включает в себя мониторинг текущей деятельности и сопоставление текущего результата с целью. Оценка, планирование и регуляция познавательной деятельности должны предвзирать, сопровождать и завершать каждый этап деятельности.

В свою очередь, метапознание, согласно *S. O'Neil*, может рассматриваться как психическое свойство (черта) и как психическое состояние, которое является ситуативным, сопровождает интеллектуальную деятельность и может быть различным по интенсивности (например, количество контролируемых действий в рамках осуществления той или иной деятельности). Как психическое свойство метапознание – это относительно устойчивый, индивидуальный способ интеллектуального ответа на проблемную ситуацию.

R. Kluwe выделял два признака метакогнитивных действий: (а) знание относительно функционирования мышления и (б) умение и возможность контролировать и регулировать направление процесса мышления. Сохраненные данные в долговременной

памяти и сохраненные системные процессы, по R. Kluwe, могут быть выявлены на метапознавательном и познавательном уровнях. Механизмы, контролирующие выбор, реализацию и регуляцию процесса решения представляют, согласно R. Kluwe, метакогнитивное процедурное знание или исполнительные процессы.

Согласно G. Paris и P. Winograd метапознание включает два существенных конструкта:

- самооценку (рефлексивное знание субъекта о своих предметных знаниях и когнитивных способностях, аффективных состояниях, сопровождающих процесс познания, мотивационных особенностях и индивидуальных и стилевых параметрах обучения).

- самоуправление познанием (затрагивает «метапознание в действии», то есть его собственно процессуальный аспект. Этот аспект метакогнитивного опыта включает в себя знание о собственных приемах и стратегиях организации и управления процессом познания и решения теоретических и практических задач).

Таким образом, на основе проведенного анализа можно сформулировать основные обобщенные требования, которым должно удовлетворять определение предмета исследования в русле метакогнитивизма.

1. Метапознание должно определяться одновременно и как особая деятельность, и как predisposition.

2. Метапознание не должно определяться тавтологически, т. е. через свои основные процессы и механизмы.

3. Определение должно быть не «частно-концептуальным», а общим, т. е. разделяться большинством исследователей вне зависимости от их конкретной теоретической направленности.

4. Определение должно включать в себя все три основных аспекта психической сферы личности: когнитивный, аффективный и поведенческий.

5. Метапознание должно рассматриваться как единство психических процессов, свойств и состояний.

6. Определение должно быть «надситуативным», так как метапознание является базовой и одновременно «сквозной» характеристикой психики.

7. Метапознание направлено как на самого субъекта, так и на социум.

8. Метапознание – образование наивысшего уровня сложности; оно должно рассматриваться как самостоятельный предмет изучения, хотя, конечно, и связанный с другими психическими процессами, феноменами и образованиями.

Вопросы для самопроверки

1. Сформулируйте основной предмет исследований в метакогнитивизме.

2. Каковы причины разнообразия научных взглядов на проблему предмета исследований в метакогнитивизме?

3. Какой из предложенных подходов к определению предмета исследований представляется вам наиболее обоснованным и почему?

4. В чем состоит содержание понятий «метакогнитивные действия» и «метакогнитивный контроль»?

5. Как соотносятся имеющиеся подходы к определению предмета исследований в метакогнитивизме с аналогичными в когнитивной психологии?

Темы рефератов

1. Иерархическая модель метапознания Z. Tobias и G. Everson.

2. Обзор научных исследований G. Paris и P. Winograd.

3. Вклад R. Kluwe в разработку теоретических основ метапознания.

4. Значение модели метапознания A. Brown в развитии метакогнитивного направления.

5. Научные исследования W. Schneider, M. Pressley, J. Metcalfe, L. M. Reder, B. Campione, X. Lin и их вклад в обозначение предмета исследований в метакогнитивизме.

Тема 3. Метапознание и общепсихологические категории

В рамках изучения данной темы учащимся предлагается проанализировать связь метакогнитивного направления с другими разделами психологии, выявить основные положения, раскрывающие интегративный и междисциплинарный характер метакогнитивизма по отношению к ряду общепсихологических категорий.

Метакогнитивное направление как обширная область психологического знания с большим количеством разнообразных школ, подходов, концепций предполагает его рассмотрение и в контексте некоторых основных общепсихологических категорий. При этом следует учитывать, что в настоящее время общее состояние исследований метапознания характеризуется двумя следующими особенностями. С одной стороны, значительной «теоретичностью», которая проявляется в обращении авторов к основополагающим принципам методологии психологии. С другой стороны, представленные в различных источниках эмпирические исследования метакогнитивных процессов и качеств отличаются относительно слабой методической обеспеченностью и недостаточным уровнем обобщенности основных выводов и положений.

К сожалению, в силу уже отмечавшейся «молодости» метакогнитивного направления и недостаточной адаптированности его специфики к традиционному категориальному и понятийному аппарату общей психологии, возникает следующая характерная ситуация. Многие важнейшие психологические понятия (и категории), такие, например, как категории субъекта, личности, деятельности психических процессов, психических свойств и психических состояний и т. п., все еще остаются не использованными по отношению к понятиям метакогнитивного направления. В связи с этим учащимся необходимо специально остановиться на данном вопросе.

Метапознание и категория субъекта. Понятие «субъект», как отмечает Л. И. Анцыферова, обозначает «способность человека быть иницилирующим началом, первопричиной своих взаимодействий с миром, обществом; быть творцом своей жизни; создавать условия своего развития; преодолевать деформации

собственной личности и т. п.». В связи с этим можно выделить ряд метакогнитивных черт, присущих человеку как «субъекту». Это прежде всего способность инициировать активность на основе осознанной внутренней мотивации, создавать свой жизненный замысел и реализовывать его в форме жизненных стратегий, проявлять гибкость и адаптироваться в различных жизненных ситуациях. Важнейшей характеристикой субъекта, невозможной без участия метакогнитивных процессов, является способность формировать и регулировать в процессе жизнедеятельности собственные границы, т. е. формировать собственную, «ограниченную» значимость. Осознание, в том числе и посредством метакогнитивных процессов, лежит в основе поддержания границ «Я», границ ментального пространства, регуляции ритма контакта со средой, сохранения целостности и единство субъекта, усиления его адаптационный потенциала. Наконец, такие базовые метакогнитивные характеристики, как уровень сложности и доминирующий тип метапознавательной активности, также задаются уровнем психической организации субъекта, степенью сложности организации его жизненного мира.

Метапознание и личность. При изучении темы следует обратить внимание на то, что взаимосвязь понятий метапознания и категории личности долгое время упрощалась в работах американских и европейских авторов. Метапознавательные свойства выделялись как группа характеристик, относящихся к когнитивной подсистеме в общей структуре личности, относительно автономных от других личностных свойств. Только в последнее десятилетие стали проводиться экспериментальные и эмпирические исследования, раскрывающие глубинные взаимосвязи между личностными и метапознавательными особенностями субъекта. По своей направленности эти исследования относятся к трем основным категориям:

1. Исследования влияния отдельных личностных характеристик на особенности осуществления и выбор операционного состава метакогнитивных процессов. Эти исследования показывают, что существуют определенные личностные характеристики субъекта, являющиеся по своей структурной организации симптомокомплексом личностных, когнитивных и метакогни-

тивных свойств. Кроме того, в серии специальных исследований показано, что личностные особенности субъекта влияют на предпочтение или выбор тех или иных метакогнитивных стратегий при решении задач;

2. Исследования влияния метакогнитивных особенностей на общие адаптационные характеристики личности. В первых исследованиях в этой области было доказано, что метакогнитивно одаренные субъекты в целом лучше социально адаптированы, чем люди со средним уровнем развития метакогнитивных свойств. В настоящее время эти исследования направлены на определение и анализ личностных свойств, составляющих симптомокомплекс «метакогнитивной одаренности» субъекта;

3. Исследования взаимосвязи и взаимовлияния личностной и когнитивной (включающей метакогнитивные процессы и свойства субъекта) подсистем психики. Эти исследования проводятся и отечественными психологами в рамках изучения эффективности профессиональной деятельности, гендерных детерминант этой эффективности, социально-психологической и профессиональной адаптированности личности. В настоящее время доказано, что личностная и когнитивная подструктуры личности могут быть в большей или меньшей степени интегрированы у разных людей. Другими словами, любой индивид может быть помещен на некоторой точке условного континуума, на одном полюсе которого находятся люди в высокой степени интеграции личностной и когнитивной подсистем, на другом – люди с высокой степенью дифференцированности этих подсистем. При этом для каждого «полюса» будет характерен свой тип социальной и профессиональной адаптации, свои жизненные стратегии.

Еще двумя важнейшими составляющими личности, формирующимися при участии метапознавательных процессов выступают направленность личности и «Я-концепция». Как отмечает большинство авторов, метакогнитивные процессы играют центральную роль в самооценивании текущей и прошлой деятельности, построении обобщенного самопредставления, текущем самоосознании и формировании автобиографического знания.

Отметим также, что с начала 1990-х гг. в исследованиях представителей метакогнитивного направления появился термин

«self-system» (системное самооценочное представление субъекта), которое включает в себя самооценку, локус контроля, мотивацию и самоатрибуцию.

Метапознание и общение. Необходимо подчеркнуть, что в структуре психики метапознавательные процессы включены в регуляцию не только «внутренней» – психической и основной «внешней» – деятельностной активности субъекта, но и во многие иные процессы его взаимодействия с внешним миром, важнейшим среди которых выступает процесс общения. Метакогнитивные процессы опосредствуют общение, определяют его уровень, выбор коммуникативных стратегий, рефлекссию процессуальной и результативной сторон общения. Одним из важнейших результатов метакогнитивной обработки коммуникативного опыта субъектом выступает феномен «*имплицитной теории личности*». Она представляет собой, как известно, бессознательную, иерархически организованную систему представлений о психической организации других людей. Помимо этого, еще одним метакогнитивным феноменом, без которого невозможна ассимиляция и сознательная переработка субъектом коммуникативного опыта, выступает *коммуникативная компетентность*. И, наконец, важнейшим метакогнитивным навыком в таком контексте выступает *коммуникативная рефлексия*. Рефлексия в данном случае рассматривается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия, как специфическое качество познания человека человеком.

Метапознание и категория психических состояний. По своему происхождению и содержанию метапознание предполагает особое состояние «выхода» субъекта за пределы конкретной деятельности с целью ее мониторинга, контроля и коррекции. Такие переходные (трансцендентальные) функции метапознавательных процессов, в особенности рефлексии, подчеркивались до появления научной психологии в рамках философских работ.

Необходимо также отметить, что метакогнитивные процессы контролируют несколько уровней регуляции деятельности: регуляцию исполнительской части деятельности, стратегий ее осуществления и собственные психические состояния. Таким образом, в феноменологическом плане, метапознавательным может

быть и состояние субъекта в целом, и регулятивные состояния, периодически актуализирующиеся по отношению к основной активности. В контексте изучения связи метапознания и категории психических состояний встает также очень важный в методологическом плане вопрос, является ли рефлексирование (к которому очень близко понятие созерцания) качественно специфичным психическим состоянием.

Метапознание и интеллект. Проблема соотношения понятий, используемых в метакогнитивизме, и интеллекта в настоящее время достаточно широко обсуждается представителями данного направления. Это обусловлено двумя основными причинами. Первое: остается до сих пор нерешенным вопрос, существует ли «метакогнитивный интеллект» как особый тип интеллектуальной одаренности или метапознавательные компоненты образуют некоторый специфический уровень в структуре интеллекта. Второе: исследователи расходятся во мнении, какое место в общей структуре интеллекта занимает метапознание: является ли оно одной из «рядовых» интеллектуальных функций, осуществляющих регуляцию «первичных» психических процессов или формирование метакогнитивных функций и метакогнитивная одаренность в целом качественно изменяет работу интеллекта?

Наряду с существующими в настоящее время когнитивными моделями интеллекта Р. Стернберга, М. А. Холодной, Д. В. Ушакова и др., заслуживает внимания уже отмечавшийся подход В. Н. Дружинина, предложившего свою классификацию общих способностей. Им было предложено также понятие «когнитивного ресурса». Наиболее общим определением данного понятия является его экспликация через «множество когнитивных элементов, которые симультанно используются человеком в процессе переработки сложной информации». Он определяется как количественная характеристика когнитивной системы, а именно как мощность множества связанных когнитивных элементов, которое отвечает за активное создание многомерных моделей реальности в процессе решения задач разного уровня сложности. Когнитивный элемент рассматривается как функциональная минимальная единица (например, размерность когнитивного пространства и т. п.). Совокупность активных и свободных ког-

нитивных элементов детерминирует интеллектуальную продуктивность. Понятие когнитивного пространства является одной из версий понятия «множества когнитивных элементов». По предположению В. Н. Дружинина, в каждый конкретный момент времени симультанно может активизироваться только часть когнитивных элементов из всей их совокупности. Активизация когнитивных ресурсов (множества когнитивных элементов), релевантных условиям задачи, определяет успешность ее решения.

Метапознание и категория психических свойств. Говоря о возможных взаимосвязях понятий метакогнитивизма с категорией «психических свойств», необходимо отметить следующее наиболее важное положение. Общепринято, что, наряду с рефлексией как психическим процессом, существует *рефлексивность* как некоторое психическое *свойство*, как особая качественная характеристика субъекта и его психики. Рефлексивность это именно *качество*, точнее, психическое свойство, подпадающее тем самым под действие более общих понятий «психические свойства», «индивидуальные качества». Вместе с тем отмечается, что «рефлексивность – совсем не «рядовое» качество, свойство психики и личности. Это свойство, уникальное для человека, «единственно присущее только ему». Таким образом, рефлексивность как психическое свойство переходит на уровень конкретно-научного исследования именно посредством его конкретизации до совокупности отдельных метакогнитивных качеств; становится возможным измерение (диагностика) меры выраженности данного свойства, как и иных, выделяемых в настоящее время в общей психологии.

Вопросы для самопроверки

1. С какой из общепсихологических категорий, на ваш взгляд, имеются наиболее близкие отношения у метапознания?
2. Чем обусловлена недостаточная включенность вопросов метакогнитивного направления в другие общепсихологические категории?
3. Каким образом соотносятся категории метапознания и интеллекта?
4. Как соотносятся между собой понятия «рефлексия» и «рефлексивность»?

5. Что такое «коммуникативная рефлексия»?

6. В каких еще разделах психологического знания наблюдается недостаточная включенность разработок по проблемам метакогнитивизма?

Темы рефератов

1. Рефлексия, рефлексивность и рефлексирование. Анализ и сравнительная характеристика понятий.

2. Взаимосвязь метапознания и интеллекта. Нерешенные проблемы.

3. «Жизненные миры» Ф. Е. Василюка и их взаимосвязь с метапознавательными стратегиями субъекта.

Тема 4. Метапознание и рефлексия

При изучении представленной темы учащиеся должны освоить понятие рефлексии в контексте метапознания и научиться владеть предложенным методическим обеспечением.

Общепсихологическое понятие рефлексии принято считать основным «связующим звеном» между практически всеми базовыми понятиями метакогнитивизма, с одной стороны, и главными общепсихологическими категориями – с другой. Это объясняется тесной связью сущности рефлексивных процессов с метакогнитивными процессами в целом, а также тем, что именно понятие рефлексии является очень общим и многоаспектным. Оно разрабатывается во многих направлениях психологических исследований.

При обращении к проблеме рефлексии следует учитывать две ее основные и наиболее специфические черты: во-первых, ее многовековую историю, во многом связанную с развитием представлений человека о самом себе и, следовательно, имеющую теснейшие гносеологические связи с философским знанием; во-вторых, ее комплексный, многоаспектный характер, проявляющийся в междисциплинарном статусе и общенаучном характере данной проблемы, а также в широчайшем спектре собственно

психологических направлений ее разработки. При изучении темы следует обратить внимание на то, что среди базовых направлений разработки проблемы рефлексии целесообразно выделить следующие:

- деятельностное направление; исследование рефлексии в контексте проблематики психологии мышления;

- анализ рефлексивных механизмов в структуре совместной деятельности; педагогическое направление, представители которого понимают рефлексию в качестве инструментального средства организации учебной деятельности;

- личностное направление, где рефлексивное знание рассматривается как результат осмысления своей жизнедеятельности; генетическое направление исследования рефлексии;

- «системомыследеятельностный» подход, согласно которому рефлексия есть форма мыследеятельности;

- метакогнитивная парадигма исследования рефлексивных процессов; исследование рефлексии как фундаментального механизма самопознания и самопонимания;

- анализ рефлексивных закономерностей и механизмов управленческой деятельности и управления в целом;

- исследование рефлексивных процессов в контексте проблемы саморегуляции, а также произвольного контроля за деятельностью, в том числе в экстремальных условиях ее реализации.

Как можно видеть из приведенного перечня, подавляющее большинство направлений разработано отечественными учеными. Можно сказать, что на сегодняшний день в российской психологии сформировалась целая область исследований – «психология рефлексии». В западной психологии проблеме рефлексии традиционно уделялось значительно меньше внимания, а до появления метакогнитивного направления исследования рефлексивных процессов осуществлялись в рамках традиционного когнитивного направления и в школе Ж. Пиаже.

При рассмотрении данной учебной темы следует также учесть, что в последнее время получил развитие подход к интерпретации рефлексии, согласно которому она рассматривается как целостная, закономерно организованная система метакогнитивных процессов

и качеств различного уровня сложности, направленности и типа. Тем самым категория рефлексии и понятия метакогнитивных процессов и качеств в еще большей степени сближаются.

Таким образом, рефлексия обладает *наивысшей* степенью сложности, интегративности среди всех известных сегодня процессов психики. Она выступает как продукт интеграции всех трех основных классов психических процессов – когнитивных, регулятивных и коммуникативных. Ее результатом является то, что у человека возникает феномен сознания. Сознание – это результативная сторона рефлексии, но одновременно и ее условие.

Кроме того, благодаря рефлексии человек оказывается в состоянии осознанно, целенаправленно управлять всеми иными психическими процессами, осознаваемо и произвольно контролировать, направлять их ход. Рефлексия представляет собой поэтому «процесс организации процессов», т. е. психический процесс иного более высокого порядка сложности, нежели все иные психические процессы. В силу этого она характеризуется и новыми психическими особенностями, дополнительными свойствами и функциями. Этот процесс наиболее важен именно для управленческой деятельности, поскольку ее основным предметом являются «социальные объекты», которые также наделены свойством рефлексивности, осознаваемости своего поведения.

Рефлексия определяется в психологии и как особый психический *процесс*, и как *свойство* личности, и как психическое *состояние*. Как специфическая для человека способность, рефлексия – это принципиально присущая ему возможность восприятия не только внешнего, но и внутреннего мира. Это – способность к *самоотражению* своей психики, что является основой свойства и феномена сознания. Кроме того, это как бы процесс «мышления о мышлении», когда предметом, объектом мышления становится оно само. Как состояние рефлексия характеризуется погруженностью человека в свои мысли и чувства, его отстраненностью от окружающих событий и явлений. В предельных случаях состояние такого внутреннего самосозерцания может трансформироваться в медитацию. Одновременно рефлексию можно и нужно рассматривать в контексте общения, коммуникации,

т. е. в ситуациях, где она обеспечивает понимание себя и другого, формирование образов своего и чужого «Я». Процесс рефлексии включает, таким образом, анализ собственного мышления, а также общения с другими людьми, рассуждение за другое лицо и понимание другого. В связи с этим выделяют две формы рефлексии: рефлексиию собственной деятельности и рефлексиию внутреннего мира другого человека.

Необходимо также знать, что в структуре рефлексии различают четыре основных аспекта в зависимости от той функции, которую она призвана реализовать.

Во-первых, *кооперативный* аспект рефлексии. Имеет непосредственное отношение к психологии управления и играет ведущую роль в организации коллективной деятельности. Он связан с координацией профессиональных позиций и групповых ролей субъектов, с кооперацией их совместных действий. Кооперативный аспект предполагает опору на рефлексивную антиципацию – прогнозирование и предвосхищение ответных действий посредством постановки себя в позицию других.

Во-вторых, *коммуникативный* аспект. Рефлексия рассматривается в качестве необходимого компонента общения и межличностного восприятия; как специфическое средство познания человека человеком. Здесь имеет место размышление за другое лицо; способность понять, что думают другие люди, и осознание человеком того, как он сам воспринимается партнером по общению.

В-третьих, *личностный* аспект рефлексии. Он проявляется в способности человека строить новые образы себя в результате общения с другими людьми и активной совместной деятельности. Кроме того, в структуре сознания человека существует ряд основных подструктур: «Я»–физическое тело, «Я»–биологический организм, «Я»–социальное существо, «Я»–субъект своего поведения. Рефлексия интегрирует все эти подструктуры в целостную систему.

В-четвертых, *интеллектуальный* аспект рефлексии. Имеется в виду рефлексия как умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия, осуществлять произвольную регуляцию интеллектуальной деятельности.

Рефлексия собственной деятельности субъекта рассматривается в трех основных формах в зависимости от функций, которые она выполняет во времени, – ситуативной, ретроспективной и перспективной.

Ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию; осмысление ее элементов; способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, координировать и контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями. Ее проявлениями, например, выступает то, насколько часто человек прибегает к обдумыванию происходящего, как долго он это делает, насколько тщательно готовится к принятию решения – словом, его склонность к самоанализу в жизненных ситуациях.

Ретроспективная рефлексия служит для анализа и оценки уже выполненной в прошлом деятельности, прошедших событий. В этом случае человек рассматривает предпосылки, мотивы, причины происходившего, результаты прошлого поведения, его ошибки и возможные их причины. Процесс ретроспективной рефлексии проявляется, например, в том, как часто человек «перебирает в уме» и оценивает прошлые события, насколько он склонен анализировать собственные ошибки и промахи, размышлять над причинами своих неудач и успехов.

Перспективная рефлексия включает в себя размышления о предстоящей деятельности, планирование и представление о целях и будущих результатах, а также выбор наиболее эффективных способов ее выполнения и прогнозирование вероятных итогов. Примером перспективной рефлексии может служить тщательное планирование деталей, которые значимы для выполнения предстоящей деятельности, частота мысленного обращения к будущей деятельности, беспокойство о будущем.

В качестве объекта рефлексии может выступать не только сам познающий субъект, но и сознание других людей. Здесь имеет место «размышление за другое лицо», способность понять, что думают другие, осознание человеком того, как он понимается в качестве партнера по общению.

В основе любого из видов рефлексии лежит *механизм децентрации*, включающий в себя «мысленный выход» за преде-

лы непосредственного процесса жизни с целью занять позицию вне ее для суждения о ней.

***Методика диагностики рефлексивности
(методика А. В. Карнова, В. В. Пономаревой)***

Данная методика диагностирует уровень выраженности такого обобщенного метакогнитивного личностного качества, как рефлексивность, а также ряд ее парциальных проявлений – ретроспективную, актуальную, перспективную рефлексивность, а также само- и социорефлексивность.

Текст опросника состоит из 27 утверждений, на каждый из которых в бланке ответов напротив номера вопроса испытуемым ставится цифра, соответствующая варианту его ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно. Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми и 12 – обратными (то есть в методике применяется прием инверсии шкалы ответов).

Специально проведенный авторами данной методики анализ полученных данных посредством метода «полярных групп», а также длительная практика применения этой методики в целом показали следующее. При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации индивидов на три основные категории. Результаты методики, равные 7 стенам или более, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов являются индикаторами среднего уровня рефлексивности. Наконец, показатели, меньшие 4 стенов, – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности.

Текст опросника содержит следующие утверждения.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.

2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.

3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.

4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.

6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.

9. Я часто ставлю себя на место другого человека.

10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.

11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.

12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.

14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.

15. Я беспокоюсь о своем будущем.

16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.

17. Порой я принимаю необдуманные решения.

18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.

21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25), остальные 12 – обратными, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов.

Таблица 1

Перевод тестовых баллов в стены

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестовые баллы	80 и ниже	100 – 100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 – 139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 и выше

***Методика уровня выраженности
и направленности рефлексии М. Гранта***

Данный опросник позволяет оценить уровень выраженности рефлексивности субъекта разной направленности. Соответственно, он состоит из двух шкал – саморефлексии (ауторефлексии) и социорефлексии. Каждая шкала включает в себя 10 прямых и обратных утверждений, каждое из которых, в свою очередь, оценивается по 6-ти балльной шкале: 1 – абсолютно не согласен; 2 – не согласен; 3 – скорее не согласен; 4 – скорее

согласен; 5 – согласен; 6 – абсолютно согласен. Таким образом, в результате диагностики получаются два показателя – саморефлексии и социорефлексии, варьирующие от 10 до 60 баллов. Анализируется соотношение двух форм рефлексии. Оптимальным с точки зрения успешности адаптации считается средний уровень саморефлексии и высокий или выше среднего уровень социорефлексии.

Текст методики содержит следующие утверждения.

Саморефлексия

1. Я склонен анализировать свои чувства.
2. Я редко задумываюсь над причинами своего поведения.
3. Как правило, я просто поступаю по ситуации, не раздумывая.
4. Мне важно понимать, как работает моя мысль.
5. Я часто раздумываю, почему поступаю так или иначе.
6. Я обычно прислушиваюсь к своим внутренним ощущениям.
7. Я всегда оцениваю свои чувства и поступки.
8. Когда я работаю, я тщательно контролирую свои действия.
9. По характеру я человек, склонный к самоанализу.
10. Я люблю проводить время наедине с собой.

Утверждения: 2 и 3 являются обратными.

Социорефлексия

1. Поведение других людей часто озадачивает меня.
2. Я легко прогнозирую слова и поступки знакомых людей.
3. Очень важно понимать мотивы поведения других людей.
4. Мнение окружающих очень важно для меня.
5. Мне неинтересно, какие чувства вызывают у других людей мои слова и поступки.
6. Мне нетрудно управлять ходом беседы или переговоров.
7. Я могу сознательно произвести на другого человека нужное мне впечатление.
8. Мне бывает трудно понять чувства других, даже близких мне людей.
9. Я люблю наблюдать за поведением окружающих людей.
10. Истинные мотивы поведения людей практически невозможно раскрыть.

Утверждения: 1, 5, 8, 10 являются обратными.

Вопросы для самопроверки

1. Каково общее значение рефлексии в метакогнитивном направлении?
2. В чем заключается интеллектаульный аспект рефлексии?
3. Является ли рефлексия психическим процессом, входящим только в класс метакогнитивных, или же может рассматриваться более широко?
4. Соотнесите понятия «саморефлексия» и «социорефлексия».
5. Чем содержательно обусловлен междисциплинарный характер категории рефлексии?
6. Каковы основные свойства рефлексии как составной части метапознания?

Темы рефератов

1. Категория рефлексии в психологии.
 2. Рефлексия и метапознание.
- Сравнительный анализ психологической и философской категорий рефлексии.

Тема 5. Метапознание и общие способности

В данном разделе учащимся предлагается ознакомиться с новейшими исследованиями по взаимосвязи метакогнитивных процессов и качеств личности с категорией общих способностей.

Как это нередко бывает в науке, два каких-либо – больших и значимых – направления существуют и развиваются в значительной мере параллельно друг другу и автономно. Это с полным правом относится и к соотношению психологии общих способностей и метакогнитивизму. Исследования, выполненные на их «стыке», представлены в явно недостаточной степени; особенно это относится к экспериментальным исследованиям. Несмотря на постоянно возрастающее число работ как в области общих способностей в целом и обучаемости в частности, так и в области метакогнитивных процессов личности, до сих пор практически не рассматривалась возможная взаимосвязь данного класса процессов с уровнем обуча-

емости, и, соответственно ее интерпретация. Иными словами, оба этих направления автономно развиваются достаточно интенсивно, а во взаимодействии друг с другом практически не исследуются.

В контексте изучаемой темы студентам важно рассмотреть следующее. Помимо существующих на сегодняшний день различных подходов к пониманию общих способностей, необходимо подчеркнуть, что еще одну классификацию общих способностей, разработанную на основе сформулированного В. Д. Шадриковым – одного из наиболее перспективных подходов к определению их состава, предложил В. Н. Дружинин. Базируясь на когнитивной парадигме, но в то же время осознавая ее ограничения, автор предлагает исходить при определении состава общих способностей из рассмотрения «работы целостной психики как оперирования знаниями». В этом процессе он выделяет три блока переработки информации: приобретение знаний, применение знаний, преобразование знаний, а также сохранение знаний. Соответственно трем указанным блокам дифференцируются три общие способности – *обучаемость, интеллект, креативность*.

После проведения ряда исследований оказалось, что детерминационное влияние общих способностей на метакогнитивные качества личности *существует*. Это влияние носит не только достаточно сильный и комплексный, но и *закономерный* характер. Отсюда вытекает, что общие способности, с одной стороны, и метакогнитивные качества личности – с другой, не являются «независимыми» друг от друга, а, наоборот, тесно и закономерно взаимосвязаны. Кроме того, для данной взаимосвязи установлено два основных типа детерминации – *аналитический* и *структурный*. При этом существует явное преобладание структурной детерминации метакогнитивных качеств общими способностями над аналитической. Следовательно, все три изученные *общие* способности, обладая статусом именно общих, оказывают преимущественно аналогичное, то есть также *обобщающее*, комплексное воздействие на совокупность метакогнитивных качеств, а не только на «отдельные» из них. Степень преобладания структурной детерминации над аналитической значимо различна для трех общих способностей. Она является наибольшей для интеллекта,

затем следует креативность и, наконец, обучаемость, которая, как известно, вообще является дискуссионной в плане ее принадлежности к категории общих способностей.

Вместе с тем характер-форма и содержание конкретных зависимостей степени развития общих способностей и уровня структурной организации метакогнитивных свойств качественно различны, то есть являются принципиально *диверсифицированными*. Степень развития интеллекта связана с уровнем структурной организации метакогнитивных качеств «инвертированной U-образной» зависимостью, то есть имеет форму зависимости «*типа оптимума*». Зависимость степени развития креативности и уровня структурной организации метакогнитивных качеств является *обратно пропорциональной*, а зависимость степени развития обучаемости и уровня структурной организации этих качеств – *прямо пропорциональной*. Различия в характере установленных зависимостей непосредственно обусловлены содержанием и спецификой каждой из трех общих способностей и получают свое комплексное объяснение именно исходя из этой специфики.

В основе обнаруженных зависимостей лежат, главным образом, *качественные* перестройки структур метакогнитивных свойств. Это означает, что изменения степени развития общих способностей приводят не только к *количественным*, частным, а значит, относительно менее существенным их изменениям, но и к комплексной, структурной, то есть *качественной* перестройке их структуры. Все это убедительно свидетельствует о существенности – «силе» детерминационного влияния общих способностей на метакогнитивные качества личности. Поэтому «сфера влияния» общих способностей в будущем подлежит расширению; в нее должны быть включены новые, очень специфические (и не изучавшиеся пока в этом плане) образования – метакогнитивные качества личности.

И, наконец, детерминационное влияние общих способностей на метакогнитивные качества является значимым, а обратное влияние – нет. Следовательно, именно общие способности выступают главной детерминантой и «активным началом» – ведущим фактором формирования и развития самих метакогнитивных качеств.

Вопросы для самопроверки

1. В чем заключаются преимущества использования классификации общих способностей В. Н. Дружинина по отношению к проведению исследований по взаимосвязи общих способностей и метакогнитивных качеств личности?
2. Каковы предпосылки для взаимосвязи категории общих способностей и метакогнитивных процессов и качеств личности?
3. Чем обусловлен факт наличия прямо пропорциональной зависимости между степенью развития обучаемости и уровнем структурной организации метакогнитивных качеств?
4. Каковы возможные перспективы исследований в рамках взаимосвязи двух представленных психологических направлений?

Темы рефератов

1. Подход к классификации общих способностей В. Н. Дружинина.
2. Особенности применения метода структурного анализа в исследовании общих способностей и метакогнитивных качеств личности.
3. Понятие «детерминации» в философии и психологии.
4. Перспективы исследований общих способностей в структуре метакогнитивных качеств личности.

Тема 6. Метапознание и обучение

При рассмотрении данной темы учащимся предлагается ознакомиться с основными психодиагностическими опросниками, посвященными изучению метакогнитивных стратегий, навыков и других конструктов, входящих в структуру метапознания, а также научиться применять их в ходе занятий и при подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ.

Изучение метакогнитивных процессов и качеств личности в контексте обучения и образования является на сегодняшний день, несомненно, приоритетным направлением в метакогнитивизме в целом. Важность данной группы исследований обуславливается

во многом большой представленностью рассматриваемого класса процессов именно в учебной деятельности. Вместе с тем работы в рамках данного направления не ограничиваются выборкой лиц младшего школьного возраста, как это было раньше. В последние годы включенность категории метапознания в обучение затрагивает учебную деятельность старших школьников, студентов, аспирантов, лиц, участвующих в повышении квалификации и т. д.

Таким образом, основной тенденцией развития современного метакогнитивизма является его все более полное обращение именно к сфере обучения, образования, а также к тем факторам, которые их определяют и, естественно, в первую очередь к обучаемости. Наряду с этим, можно сказать, что метакогнитивные качества лежат в основе не столько обучаемости, сколько *самообучаемости*. Способность к формированию и развитию метакогнитивных качеств, по-видимому, во многом и составляет самообучаемость как таковой.

В ходе такого метода, как *коучинг*, применяются специфические «метакогнитивные» технологии, развивающие самосознание и механизмы внутриличностного отслеживания, такие как самомониторинг, когнитивное реструктурирование, идентификация когнитивных ограничений и «помех» на пути мышления, рефлексирование успешного познавательного опыта, совладание с негативными эмоциональными состояниями, ментальное репрезентирование и т. п.

Вместе с тем одним из направлений развития метакогнитивизма является изучение вопроса о том, насколько врожденными, «предзаданными» являются те возможности, то есть тот диапазон, в котором могут развиваться метакогнитивные процессы. Данное направление обозначается как исследование проблемы метакогнитивной одаренности. Можно видеть при этом, что, во-первых, речь здесь идет уже об определенном метакогнитивном *качестве* (а не процессе) и, во-вторых, используется такое понятие (одаренности), которое непосредственно входит в понятийный аппарат психологии способностей.

Традиционно как в отечественной, так и в зарубежной психологии сложились два основных направления в исследовании

происхождения и развития метакогнитивных процессов и в обусловленности ими метакогнитивной одаренности – «генетическое» и «средовое».

В рамках *«генетического» направления* метакогнитивные способности рассматриваются как фактор общей одаренности личности. Они спонтанно проявляются уже в четырехшестилетнем возрасте, определяя динамику и регуляцию мыслительных процессов. Впоследствии формируется так называемая «метакогнитивная включенность», которая позволяет осуществлять мыслительную деятельность одновременно в двух планах – в плане действий и в плане их оценки и регуляции, а также симультанно переходить из одного плана в другой. Одаренные дети, как показали те же исследования, без специального обучения вариативно используют значительный арсенал метакогнитивных стратегий.

Представители *«средового» направления* доказывают приоритет обусловленности метакогнитивных навыков своевременными формирующими воздействиями на ребенка (соглашаясь, впрочем, с представителями «генетического» направления в том, что сензитивным периодом для целенаправленного развития метакогнитивных процессов является возраст 4–6 лет – период, «подготавливающий» формирование личностной рефлексии). Развитие метакогнитивных функций происходит в совместной деятельности ребенка и взрослого, основная цель которой – научить ребенка вариативно использовать различные стратегии получения знаний и самоконтроля интеллектуальной деятельности. В настоящее время существует целый ряд программ в рамках метакогнитивной модели обучения, направленных на развитие метапознания.

Одна из первых авторских программ *формирования метакогнитивных стратегий* принадлежит американскому психологу, ученику Дж. Флейвелла, К. Dirkes. Он выделяет следующие основные метакогнитивные стратегии, подлежащие формированию:

- 1) сопоставление поступающей информации с уже существующей в опыте;
- 2) подбор и итоговый выбор оптимальных для данной задачи стратегий мышления;

3) планирование, мониторинг и оценка процесса мышления.

Основной целью образования, как отмечает К. Dirkes, должно стать развитие метакогнитивных навыков, репертуара мыслительных стратегий и способов их применения. Это позволит человеку быть более адаптивным. Метакогнитивное поведение оказывается востребованным в тех жизненных ситуациях, когда существующие в индивидуальном опыте способы разрешения ситуации оказываются неэффективными. На основании результатов своих исследований К. Dirkes разработал стратегии формирования метакогнитивного поведения.

1. *Четкое разделение известного и неизвестного в проблемных ситуациях.* Исследуя какую-либо проблему, необходимо четко разделять всю информацию на ту, которой субъект владеет, и ту, которую необходимо получить для решения (вначале это рекомендуется делать письменно). По ходу решения обе категории информации следует дополнять и уточнять.

2. *Вербализация процесса мышления.* Эта стратегия позволяет отработать умение «говорить о мышлении», вербально обозначать его этапы, трудности, результаты и мыслительные стратегии. Два основных приема формирования этого умения – демонстрация мышления вслух, мышления о мышлении и дискуссии об особенностях мышления при решении различного рода задач. Эффективно также «парное» решение задач, когда один из решающих размышляет вслух, а его партнер задает уточняющие вопросы, резюмирует, комментирует ход мышления, направляя его в правильное русло.

3. *Ведение «дневника мышления».* Еще один способ развития метамышления – ведение журнала, в котором записываются рассуждения о собственном мышлении, его основаниях, трудностях, которые возникают при решении различных задач, способы их преодоления и т. д.

4. *Планирование и саморегуляция мышления.* Метакогнитивное обучение само по себе предполагает организацию, планирование и регуляцию обучающимися своего мышления в процессе обучения. По мнению автора, чисто внешнее, директивное управление обучением подавляет процессы саморегуляции познаватель-

ных процессов. Следует обучать учащихся планировать учебные мероприятия – их частоту, продолжительность, объем материала, для того чтобы вовремя и успешно решать поставленные задачи.

5. *Формулирование стратегий мышления.* Этот метод состоит из трех этапов: решения задачи с отслеживанием тех процессов, мыслей и чувств, которые сопровождают решение; обобщения, классификации полученной информации и первичной формулировки стратегий; окончательной формулировки и операционализации способов мышления.

6. *Самооценивание.* Самооценивание эффективности мышления, согласно автору данного подхода, должно быть дифференцированным и опираться на выработанные заранее критерии оценки.

Другими показавшими свою эффективность и связанными с формированием метакогнитивных стратегий и навыков образовательными программами являются следующие: «*Knowledge Wave*», «*Рефлексивный ассистент*», «*Школа конструктивного обучения*», изучение проблемы «совместного обучения» («*proximal learning*») и др.

Описание техник по обучению метапознавательным навыкам

Хотя существует несколько подходов к обучению метапознавательным навыкам, наиболее эффективными из них являются те, которые совмещают теоретическое и практическое обучение. Учащийся в этом случае не только получает некоторое знание о познавательных процессах и стратегиях (т. е. метакогнитвное знание), но и применяет как когнитивные, так и метакогнитивные навыки в учебном процессе, поскольку ни теория, ни практика по отдельности не дают хороших и устойчивых результатов. Ниже приводятся техники по обучению метапознавательным навыкам.

1. *Рефлексирующие вопросы и побуждение.* Рефлексирующие вопросы и побуждение являются важным инструментом учителей в процессе обучения, начиная с концентрации внимания учащихся на деталях и заканчивая выработкой критического мышления и составления плана действий. Существует некоторая разница между вопросами и побуждением. Вопросы понимаются как более общие, например: «И что это?», «И как это?», «Что

дальше?» Они побуждают учащегося задуматься над тем, что он сделал, делает и будет делать дальше. Побуждение же понимается как более конкретный вопрос, например: «Может ли твоя цель быть изменена?» При этом обращается внимание учащихся на специфику и примеры. Другой способ побуждения предполагает перефразирование и суммирование того, что сказал учащийся в ситуации, когда тот запрашивает помощь. В-третьих, побуждение может переадресовывать вопрос самому учащемуся. Оно также может стимулировать высказывания учащихся для их лучшего понимания себя и материала.

Единственная сложность подобной техники заключается в том, что иногда трудно выбрать правильный момент, чтобы прервать учащегося и обратить его внимание на то, что он делает или почему он это делает. Опытные учителя, однако, знают, когда можно вмешаться и задать вопрос или высказать побуждение.

2. Поддержка – метакогнитивные «лес». Подобного рода поддержка помогает учащемуся преодолеть разрыв между тем, что он может делать самостоятельно, и тем, что он может делать под руководством других. В этом случае чрезвычайно важно правильно оценивать ту помощь, в которой учащийся действительно нуждается, а какая помощь уже является излишней. При этом задача подобного рода поддержки предполагает выработку метакогнитивного навыка, делающего учащегося более самостоятельным. Рассматриваются два вида такой поддержки («лесов») – более и менее предметно ориентированные. В первом случае основной акцент делается на особенностях текущей проблемы, во втором – на способах привлечения прошлого опыта для моделирования возможных путей решения.

3. Моделирование. Моделирование весьма часто используется в нашей повседневной жизни и в обучении, например, когда учителя проговаривают вслух, как именно они решают ту или иную задачу, тем самым выступая для учеников «экспертными моделями». Моделирование – это один из компонентов поддержки («лесов»). Проективное моделирование также является одним из видов, когда учащихся вовлекают в рассмотрение возможных способов решения задачи и они, интериоризируя эту способность, начинают смотреть на себя как на способных к такому моделированию.

4. Вопросы для себя. Задавать вопросы себе – очень эффективный путь самообучения. Исследования показывают, что, когда учащийся задает себе вопросы сам, это намного эффективнее вопросов «со стороны». Такие вопросы, как «Не упустил ли я что-нибудь важное?» помогают учащемуся направить себя по пути правильного и эффективного решения. Чем чаще учащиеся практикуют подобного рода технику в различных ситуациях, тем быстрее и с большей вероятностью это может стать привычкой и выполняться автоматически. Такая техника может использоваться до, во время и после решения задачи. Она может повысить уровень самоосознанности учащегося и его контроль над мышлением, а также улучшить другие умения и, в конце концов может появиться увлеченность и мотивированность процессом как следствие улучшившихся результатов обучения.

5. Думание вслух и объяснение для себя. Эта техника по экстернализации внутренних процессов. Учащийся произносит вслух все, о чем он думает и что он чувствует по ходу решения задачи. Данный метод может использоваться как учителями в роли «экспертных моделей», так и учащимися, работающими в парах или группах, а также самостоятельно. Это позволяет вовремя заметить ошибки и неправильный ход мысли, увидеть и специфически психологические затруднения учащихся, усилить интерактивную составляющую процесса обучения. Объяснение для себя – техника, позволяющая прояснить учащемуся для себя самого элементы решения задачи. Несколько исследований в области когнитивных наук показали, что учащиеся, обычно проясняющие для себя самих, что именно они делают, учатся более успешно. Более того, объяснение самому себе более эффективно, чем объяснение другими, поскольку более активно задействует существующие у учащегося знания. Однако исследования также показывают, что большинство учащихся не могут спонтанно использовать эту технику и нуждаются в руководстве или побуждении.

6. Оценивание себя. Для этой цели в процессе обучения могут использоваться тесты, которые учащийся использует только для того, чтобы понять и проверить свой уровень знания.

7. Графики. Графики и рисунки могут помочь в понимании текста или в решении разного рода задач. В отношении текста графики могут помочь выявить его структуру, увидеть взаимосвязь понятий («концептуальная карта») и т. п. Они могут быть весьма различными: древовидные или сетевые диаграммы, циклические и т. п. схемы, подчеркивания, сравнительные матрицы, хронологические цепочки и т. д.

Опросник

метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory)

Как уже отмечалось, одной из наиболее актуальных проблем современного метакогнитивизма является проблема метода и в широком смысле, и в плане создания конкретных методических процедур, направленных на эмпирическое изучение метакогнитивных процессов и свойств. Одним из важных шагов в плане ее решения является данный опросник. Помимо представленного названия, в литературе также встречается и такое ее название, как «Опросник метакогнитивной осознанности» (ОМО).

Текст опросника состоит из 52 утверждений, касающихся особенностей мышления и способов решения проблем. Испытуемый оценивает их следующим образом: 1 – совершенно не согласен; 2 – скорее не согласен; 3 – не знаю; 4 – скорее согласен; 5 – совершенно согласен.

Результатом опросника является простая сумма баллов. Чем больше баллов набирает обследуемый, тем больше у него развита способность к метакогнитивной регуляции деятельности. Максимальное число баллов – 260. Опросник включает разнообразные вопросы относительно знания и регуляции когнитивной деятельности, подразделенной на восемь процессуальных компонентов. Другие авторы предлагают подобные опросники, варьирующие по количеству и названию пунктов. Однако при использовании этой методики существует ряд проблем:

1) несмотря на то что опросник является независимым от исследуемой сферы деятельности, на некоторые пункты испытуемый может ответить различно в зависимости от той сферы знания, которой он лучше владеет. Например, пункт «Закончив, я суммирую

то, что узнал» может высоко оцениваться, если учащийся думает о литературе и истории, или низко, если он думает о математике;

2) подобно любым другим методам самоотчета, учащийся часто отвечает на вопросы так, чтобы угодить исследователю: «Я знаю, что учитель ожидает от меня в плане обучения», или в других обстоятельствах, чтобы скрыть свои слабости;

3) некоторые пункты касаются процессов, которые могут не осознаваться в силу своего автоматизма или потому, что ими никогда не пользовались (в ситуациях типа: «Я контролирую то, насколько хорошо я учусь» и т.п.).

Текст методики содержит следующие утверждения.

1. Периодически я спрашиваю себя, достигаю ли я своих жизненных целей.

2. Я рассматриваю несколько альтернатив решения проблемы перед тем, как выбрать окончательный вариант.

3. Я пытаюсь при решении задач использовать те способы и методы, которые срабатывали раньше.

4. Я выбираю такой темп решения задачи, чтобы иметь достаточно времени.

5. Я осознаю свои интеллектуальные преимущества и ограничения.

6. Я думаю, о том, какая информация мне понадобится, перед тем как приступить к выполнению задания.

7. Я могу оценить, насколько хорошо я выполнил работу в тот момент, когда она закончена.

8. Прежде чем начать выполнять ту или иную работу, я четко определяю ее цель.

9. Я замедляю темп работы, когда сталкиваюсь с важной для себя информацией.

10. Я знаю, какая именно информация особенно важна в моей работе.

11. Работая над проблемой, я время от времени спрашиваю себя, рассмотрел ли я все альтернативы ее решения.

12. Я способен хорошо структурировать информацию.

13. Я сознательно концентрируюсь на важной для меня информации.

14. Я точно знаю, с какой целью использую различные стратегии решения проблем.

15. Я лучше усваиваю информацию (обучаюсь), когда знаю что-нибудь относительно самой темы.

16. Я знаю, что ожидает от меня мой руководитель.

17. Я хорошо запоминаю новую информацию.

18. Я использую разные стратегии в зависимости от ситуации.

19. Я спрашиваю себя, был ли более легкий путь сделать задание после того, как оно было выполнено.

20. Я способен контролировать качество принимаемых мной решений.

21. Время от времени я «оглядываюсь назад», что помогает мне лучше понять значимые для меня отношения.

22. Я задаю себе вопрос, насколько хорошо принятое решение, перед тем как начать его исполнение.

23. Я обдумываю несколько способов решения проблемы и выбираю самый оптимальный.

24. Закончив работу (выполнив задание), я подвожу итог тому, что мною сделано.

25. Когда я в чем-либо не могу разобраться, обращаюсь за помощью к другим людям.

26. Я могу замотивировать себя учиться, когда мне это необходимо.

27. Я сознаю, какие стратегии использую, когда принимаю решения.

28. Принимая важное решение, я склонен анализировать эффективность используемых мной стратегий.

29. Я использую свои интеллектуальные преимущества для компенсации своих слабостей.

30. Я концентрирую внимание на значении и практической ценности новой информации.

31. Я создаю свои собственные примеры, чтобы лучше осмыслить информацию.

32. Я могу точно оценить степень своей компетентности в той или иной области.

33. Я автоматически применяю эффективные стратегии решения задач.

34. Изучая что-то новое, я время от времени делаю паузу и спрашиваю себя, насколько хорошо я понимаю материал.

35. Я знаю, в каком случае каждая из используемых мной стратегий будет наиболее эффективна.

36. Когда решение задачи закончено, я спрашиваю себя, достигнуты ли все поставленные цели.

37. Я делаю рисунки и диаграммы, помогающие мне лучше понять проблему, над которой я работаю.

38. После того как задача решена, я спрашиваю себя, учел ли я другие возможные варианты ее решения.

39. Я пытаюсь перевести новую информацию в доступную для меня форму.

40. Когда мне не удастся что-либо понять, я изменяю способ работы с информацией.

41. Я опираюсь на организационную структуру своего предприятия, когда решаю производственные задачи.

42. Я внимательно читаю инструкцию, перед тем, как начать выполнять задание.

43. Когда я читаю о чем-то новом, я соотношу это с тем, что мне уже известно в этой области.

44. Я пересматриваю свои предположения, когда затрудняюсь в решении проблемы.

45. Я организую свое время так, чтобы добиться своих целей наилучшим образом.

46. Я лучше обучаюсь, когда тема мне интересна.

47. Я пытаюсь разбить работу на некоторое количество отдельных заданий.

48. Я концентрируюсь на общем смысле работы в большей степени, чем на ее деталях.

49. Я склонен спрашивать себя, насколько успешно я продвигаюсь, когда изучаю что-то новое.

50. Когда задача уже решена, я склонен спрашивать себя, научился ли я чему-либо полезному в процессе ее решения.

51. Если новая информация недостаточно понятна для меня, я склонен возвращаться к ней, для того чтобы еще раз переосмыслить.

52. Читая новый текст, я несколько раз перечитываю сложные для моего понимания абзацы.

Результатом опросника является простая сумма баллов. Чем больше баллов набирает обследуемый, тем больше у него развита способность к метакогнитивной регуляции деятельности. Максимальное число баллов – 260.

Шкала самооценки метакогнитивного поведения (ЛаКоста, 1998)

Данная методика, разработанная в 1998 г. американским психологом Д. ЛаКоста, состоит из 12 утверждений. Испытуемые должны оценить используемые ими мыслительные стратегии по следующей шкале: 5 – очень часто; 4 – часто; 3 – иногда; 2 – редко; 1 – очень редко. Результатом по данному опроснику является простая сумма баллов. Следует отметить, что данную шкалу целесообразно использовать как индикатор уровня сформированности метакогнитивных стратегий в ситуации целенаправленного обучения или для диагностики «профиля» метакогнитивных стратегий у специалистов, использующих их в профессиональной деятельности.

Таблица 2

Стимульный материал к шкале самооценки метакогнитивного поведения

1.	Стратегическое планирование (планирование, мониторинг и оценка деятельности)	5	4	3	2	1
2.	Формулировка вопросов (сознательная формулировка вопросов, обращенных к проблемам в той или иной области знания)	5	4	3	2	1
3.	Осознанное принятие решений (прогнозирование эффекта и последствий каждого варианта выбора)	5	4	3	2	1
4.	Дифференцированная оценка (рефлексивная оценка собственных действий по различным критериям)	5	4	3	2	1
5.	Осмысление достижений (соотнесение субъективно оцениваемых достижений с объективной обратной связью)	5	4	3	2	1
6.	Преодоление субъективных ограничений (осознание возможностей решения сложных задач и настойчивый сознательный поиск решений)	5	4	3	2	1
7.	Перефразирование и резюмирование получаемой информации (переосмысление поступающих идей)	5	4	3	2	1
8.	Обозначение когнитивного поведения (определение используемых когнитивных стратегий и их значимости для решения задачи)	5	4	3	2	1
9.	Определение терминологии (формулировка точных определений первоначально размытых, многозначных или плохо понятных терминов)	5	4	3	2	1
10.	Рольевые игры (проигрывание позиции партнера по общению, мысленный диалог с ним)	5	4	3	2	1
11.	Ведение дневников (письменная фиксация собственных мыслей)	5	4	3	2	1
12.	Моделирование (построение ментальных репрезентаций опыта).	5	4	3	2	1

**Методика диагностики
стилевых параметров обучения
(А. Саломон, Р. Фелдер)**

Инструкция: выберите вариант ответа, который наиболее точно оценивает особенности Вашего поведения в ситуации обучения. На бланке ответа обведите букву (а) или (б), соответствующую Вашему варианту ответа.

1. *Я лучше понимаю материал, если*
(а) применяю его на практике
(б) тщательно его обдумываю
2. *Меня считают*
(а) реалистом
(б) человеком творческим
3. *Когда я думаю о вчерашнем дне, то чаще*
(а) вижу образы
(б) вспоминаю слова
4. *Для меня характерно*
(а) углубляться в детали изучаемого объекта, при этом общая его структура может оставаться неясной.
(б) понимать общую структуру объекта, при этом детали могут оставаться неясными.
5. *Когда я изучаю что-то новое, для меня полезнее это*
(а) обсуждать
(б) обдумывать
6. *Если бы я был преподавателем, я предпочел бы читать курс*
(а) о событиях и явлениях окружающего мира
(б) о теоретических разработках и научных гипотезах
7. *Я предпочитаю получать информацию в виде*
(а) картинок, диаграмм, графиков, схем
(б) письменных инструкций или устных сообщений
8. *Стоит мне понять*
(а) все составные части, и я понимаю целое
(б) целое, и я понимаю все составные части
9. *Работая над какой-либо проблемой в группе, я предпочитаю*
(а) активно участвовать и вносить свои идеи
(б) сидеть в стороне и слушать

10. *Для меня проще*
 (а) изучать факты
 (б) изучать концепции и понятия
11. *Читая книгу с большим количеством рисунков и графиков, я обычно*
 (а) внимательно рассматриваю рисунки и графики
 (б) сосредотачиваюсь на тексте
12. *Решая математические задачи,*
 (а) я выполняю действия поэтапно
 (б) сразу вижу ее решение и затем «подбираю» действия
13. *Когда я учился,*
 (а) я хорошо знал всех своих однокурсников
 (б) я не был хорошо знаком с большинством сокурсников
14. *Когда я читаю научную литературу, я предпочитаю, чтобы книги*
 (а) содержали новые факты или обучали чему-либо
 (б) давали мне пищу для размышлений
15. *Мне больше нравятся преподаватели,*
 (а) рисующие графики и диаграммы на доске
 (б) посвящающие много времени объяснениям
16. *Когда я анализирую прочитанный рассказ или роман,*
 (а) я мысленно группирую эпизоды, для того чтобы понять основные сюжетные линии.
 (б) я сразу отслеживаю основные сюжетные линии и соотношу каждый эпизод с ними.
17. *Когда я решаю какую-либо задачу, я обычно*
 (а) сразу начинаю искать решение
 (б) стараюсь полностью проникнуть в суть задачи.
18. *Я предпочитаю идею*
 (а) определенности
 (б) теоретической возможности
19. *Я лучше запоминаю*
 (а) то, что вижу
 (б) то, что слышу

20. *Когда я получаю инструкции, для меня более важно,*
(а) чтобы материал подавался в виде согласованной последовательности шагов

(б) чтобы материал подавался целостно во всех связях и отношениях

21. *Я предпочитаю учиться*

(а) в учебной группе

(б) индивидуально

22. *Меня считают человеком,*

(а) аккуратно и тщательно выполняющим свою работу

(б) творчески выполняющим свою работу

23. *Когда мне объясняют как пройти куда-либо, я предпочитаю*

(а) карту или план

(б) письменные инструкции или объяснения

24. *Когда я учусь, мне свойственно заниматься*

(а) регулярно; если посвящать учебе достаточно времени, все получится

(б) периодически, аврально; в конечном итоге все встанет на свои места.

25. *Я предпочитаю вначале*

(а) сделать что-либо и посмотреть, что получится

(б) обдумать, что я собираюсь сделать

26. *Когда я читаю для удовольствия, мне больше нравится, когда писатель*

(а) называет вещи своими именами

(б) использует иносказания, метафоры и т. п.

27. *Когда я вижу диаграмму или схему во время занятий, то я лучше запоминаю*

(а) саму диаграмму

(б) пояснения преподавателя

28. *Сталкиваясь с большим массивом информации, я чаще*

(а) фокусируюсь на деталях и подчас теряю общую картину

(б) сначала пытаюсь охватить ее целостно, а уже потом обновиться на деталях.

29. *Я лучше запоминаю*
(а) свои действия
(б) свои мысли
30. *Выполняя какую-либо работу, я предпочитаю*
(а) довести до совершенства какой-либо один способ ее выполнения
(б) изобрести новые способы ее выполнения
31. *Когда я знакомлюсь с какими-либо данными, я предпочитаю*
(а) графики и диаграммы
(б) текст, содержащий их описание
32. *Когда я выполняю письменную работу, я чаще*
(а) пишу от начала и до конца
(б) пишу работу по частям, а затем соединяю их.
33. *Работая над групповым проектом, я предпочитаю*
(а) провести общий «мозговой штурм», когда каждый приносит идеи
(б) обдумывать его по отдельности, время от времени встречаясь и обсуждая идеи
34. *Для меня высокой похвалой является, когда человека называют*
(а) чутким
(б) творческим
35. *Когда я знакомлюсь с новыми людьми, я запоминаю,*
(а) как они выглядят
(б) что рассказываю о себе
36. *Когда я приступаю к изучению нового предмета, я предпочитаю*
(а) фокусироваться на предмете и узнать о нем как можно больше
(б) изучить его взаимосвязи с другими отраслями знания.
37. *Большинство людей считают меня*
(а) общительным
(б) замкнутым
38. *Я предпочитаю учебные курсы, акцентирующие*
(а) конкретные факты и данные
(б) абстрактные концепты и теории

39. *В свободное время я предпочитаю*

(а) смотреть телевизор

(б) читать

40. *Некоторые преподаватели начинают лекцию с краткого обзора материала, который они собираются охватить. Для меня это*

(а) в какой-то мере полезно

(б) очень важно

41. *Идея выполнять работу в группе, когда оценивается вся группа*

(а) мне нравится

(б) мне не нравится

42. *Когда я выполняю длинные вычисления,*

(а) я возвращаюсь к уже выполненным действиям и перепроверяю их

(б) я с большим трудом заставляю себя проверить правильность решения

43. *Я могу воссоздать в памяти любое место, где я побывал*

(а) с легкостью и достаточно точно

(б) с трудом и достаточно расплывчато

44. *Работая над какой-либо проблемой в группе, я склонен*

(а) разрабатывать план решения

(б) обдумывать последствия и практическое приложение решений

Общее время тестирования обычно составляет 15–20 минут.

При обработке результатов тестирования ответ, данный испытуемым (а или б) заносится в соответствующую номеру утверждения графу. После этого суммируются отдельно ответы (а) и (б) для каждого стиля и вычисляется разность между суммами ответов каждого типа. Полученное значение, а также его знак (плюс или минус) показывает силу предпочтения того или иного полюса стиля.

Ключ к методике стилей учения

АКТ/РЕФ			ЧУВ/ИНТ			ВИЗ/ВЕРБ			АНАЛИТ/СИН		
№ утв.	a	b	№	a	b	№	a	b	№	a	b
1			2			3			4		
5			6			7			8		
9			10			11			12		
13			14			15			16		
17			18			19			20		
21			22			23			24		
25			26			27			28		
29			30			31			32		
33			34			35			36		
37			38			39			40		
41			42			43			44		
Общая сумма по шкале											
АКТ/РЕФ			ЧУВ/ИНТ			ВИЗ/ВЕРБ			АНАЛИТ/СИН		
A	b		a		b	a		b	a		b
Окончательный результат по шкале (разница между количеством ответов а и б)											

Интерпретация результатов

- 1–3 балла означает, что в целом индивид сбалансирован между двумя стилями, возможно нестойкое предпочтение какого-либо стиля. Такой баланс позволяет быть достаточно адаптивным в любой обучающей среде.

- 5–7 баллов означают умеренное предпочтение стиля. Испытуемые с умеренным предпочтением обучаются более эффективно в рамках обучающей программы, в которой практикуется данный стиль представления материала. Например, умеренное предпочтение рефлексивного стиля обучения позволяет судить о большей вероятности успешного обучения в рамках метакогнитивной парадигмы.

- Результат 9–11 баллов означает выраженное предпочтение того или иного стиля. Несоответствие учебной среды и предпочитаемого стиля обучения может привести к дезадаптации учащегося.

Краткое описание стилевых параметров обучения

1. Активность – рефлексивность. При доминировании активности информация лучше усваивается, если она может быть сразу же применена. При этом стиле предпочтительнее групповая работа, материал лучше усваивается, если проговаривается. Предпочтение рефлексивного стиля выражается в тщательном обдумывании и мысленной категоризации информации перед тем, как она будет использована. При доминировании этого стиля более эффективна индивидуальная работа, материал лучше усваивается, если дается время на самостоятельную проработку его субъектом.

2. Чувство (рациональность) – интуиция (иррациональность). Люди с преобладанием полюса чувства более склонны к познанию фактов и соотношений между ними. Этот стиль более эффективен при решении задач, требующих оперирования точными данными. Преобладание интуиции свидетельствует о склонности к познанию возможностей и абстрактных закономерностей, склонности к неопределенности. Испытуемые лучше достраивают незаконченные ментальные конструкции. Учащийся, использующий этот стиль, будучи устойчивым к неопределенности, вместе с тем более склонен к ошибкам.

3. Визуальный – вербальный стиль обучения. Человек с преобладанием визуального полюса лучше воспринимает наглядные репрезентации информации и учебного материала. При преобладании вербального стиля субъект успешнее обучается, если слышит вербальный текст или проговаривает материал.

4. Аналитичность – синтетичность. При преобладающем синтетическом стиле субъект лучше усваивает материал только при построении целостной картины объекта или явления, т. е. для понимания материала необходимо пройти всю цепочку логических рассуждений. Уровень компетентности в решении задач обычно больше, чем при аналитическом стиле. Аналитический стиль, наоборот, основывается на исследовании деталей изучаемого предмета, а не на понимании его в целостности. Преобладание этой характеристики дает субъекту возможность лучше ориентироваться в проблеме.

***Методика самооценки метакогнитивных знаний
и метакогнитивной активности
(Ю. В. Пошехонова, М. М. Кашапов)***

Представленная методика включает в себя 39 вопросов и содержит две шкалы: «метакогнитивные знания» и «метакогнитивная активность».

Помимо этого, данная методика позволяет оценить следующие метакогнитивные характеристики: концентрация, приобретение информации, выбор главных идей, управление временем.

Текст опросника

1. Пожалуй, в целом мои профессиональные знания можно охарактеризовать как глубокие.

2. Довольно часто при чтении нового материала, касающегося моей профессиональной деятельности, у меня возникают вопросы по содержанию.

3. Обычно я изучаю материал, касающийся моей профессиональной деятельности, довольно основательно.

4. Если в материале изложены подробности, не относящиеся прямо к делу, то мне бывает трудно отделить главное от второстепенного.

5. Я могу сосредоточиться, невзирая на помехи.

6. Даже если есть возможность выполнить мою работу вовремя, я нередко откладываю ее выполнение на последний момент.

7. Я владею, по меньшей мере, несколькими способами запоминания материала, необходимого для моей профессиональной деятельности.

8. Для лучшего понимания материала я нередко составляю схемы, графики, таблицы и т. д.

9. Изучая новый материал, я довольно часто про себя полемизирую с автором.

10. Я приобретаю или совершенствую свои профессиональные навыки стихийно, нерегулярно.

11. Часто я начинаю действовать, не дочитав (или не дослушав) инструкцию до конца.

12. Для того чтобы усвоить новый материал, мне требуется слишком много времени.

13. При чтении сложного для понимания материала меня обычно начинает клонить в сон.

14. В сложном научном тексте или рабочей документации мне трудно выделить главную мысль.

15. Я могу работать долго, без перерывов, не отвлекаясь.

16. Я ложусь спать, лишь уверившись, что у меня все готово на завтрашний день.

17. Читая сложный текст, я невольно начинаю думать о посторонних вещах.

18. Когда я учился, мои конспекты обычно состояли из сплошного текста.

19. Обо мне вполне можно сказать, что я настойчивый человек.

20. Я умею отключаться от всего, кроме стоящей передо мной задачи.

21. Когда я учился, обычно в библиотеке мне бывало трудно сконцентрироваться.

22. Если мне нужно освоить материал, который я не понял с первого раза, то я скорее его вызубрю, чем буду терять время на попытки его понять.

23. Слушая новости, я с трудом вникаю в то, что говорит диктор.

24. На мой взгляд, мне не хватает самодисциплины.

25. Я привык выделять главную мысль главы или параграфа.

26. Я никогда не любил писать конспекты, так как приходилось переписывать слишком большой объем информации.

27. Чтобы запомнить смысловой материал, я механически читаю его несколько раз подряд.

28. В целом, я могу утверждать, что я уверен в себе как в профессионале (в своих профессиональных знаниях, возможностях, способностях).

29. Чтобы запомнить профессионально значимый материал, я использую приемы мнемотехники (например, запоминание по первым буквам и т. д.).

30. Я регулярно усовершенствую (или приобретаю) профессиональные навыки.

31. Мои профессиональные знания в основном представляют собой целостную, упорядоченную, понятную мне систему.

32. Читая сложный для восприятия текст, я пропускаю в нем непонятные мне места.

33. Я работаю более эффективно, когда мне точно говорят, что я должен сделать, чем когда я планирую свою деятельность самостоятельно.

34. Раньше часто во время лекции я не мог вникнуть в то, о чем говорит лектор.

35. Я не очень люблю разбираться в новом материале, хотя знание его необходимо мне в моей профессиональной деятельности.

36. В годы учебы я с нетерпением дожидался того момента, когда я стану квалифицированным специалистом, чтобы перестать наконец учиться.

37. На мой взгляд, большинство студентов учится только для того, чтобы не «завалить» экзамены.

38. Я эффективно использую свое время для приобретения новых профессиональных знаний.

39. Обычно я планирую каждый следующий день.

Ключ: Шкала «метакогнитивные знания»: прямые утверждения: 1, 5, 7, 15, 16, 20, 25, 28, 29, 30, 31, 38, 39; обратные утверждения: 2, 4, 10, 12, 14, 18, 21, 24, 33.

Шкала «метакогнитивная активность»: прямые утверждения: 3, 8, 9, 19; обратные утверждения: 6, 11, 13, 17, 22, 23, 26, 27, 32, 34, 35, 36, 37.

В рамках уже указанных двух шкал данная методика позволяет оценить следующие метакогнитивные характеристики: 1) **концентрация** (вопросы 5, 13, 15, 17, 20, 21) – умение управлять собственным вниманием, концентрироваться на задании, уменьшать влияние отвлекающих стимулов на процесс выполнения задания; 2) **приобретение информации** (вопросы 1, 2, 3, 7, 8, 9, 12, 27, 29, 31, 36, 37) – приобретение и сохранение знаний, использование опорных материалов, составление собственных графиков, схем и т. д.; 3) **выбор главных идей** (вопросы 4, 14, 18, 22, 23, 25, 26, 32, 34, 35) – навыки определения информации, важной для дальнейшего изучения, способность отделить более важное от второстепенного; 4) **управление временем** (вопросы 6, 10, 11, 16, 24, 30, 33, 38, 39) – организация и распределение собственного времени.

Вопросы для самопроверки

1. Чем обусловлена значительная включенность метакогнитивного направления в процесс обучения?
2. Дайте определение понятию «метакогнитивные стратегии».
3. Соотнесите понятия «метакогнитивное поведение» и «метакогнитивные стратегии».
4. Какие стратегии формирования метакогнитивного поведения были разработаны М. Dirkes?
5. В чем заключаются преимущества коучинга как метода формирования метакогнитивного поведения?
6. В чем различия взглядов на природу формирования и развития метакогнитивных навыков и стратегий у представителей генетического и средового направлений?

Темы рефератов

1. Анализ процедуры разработки методики самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности.
2. Основные исследования Дж. Меткалф и Л. К. Сон в рамках метакогнитивного направления в обучении.
3. Теоретический анализ образовательных программ по формированию метакогнитивных стратегий и навыков.

Тема 7. Современные исследования метакогнитивных процессов и качеств личности

При рассмотрении данной темы учащимся предлагается ознакомиться с основными современными исследованиями, выполняемыми в настоящее время в рамках метакогнитивного направления, а также проанализировать возможные перспективы дальнейшего развития метакогнитивизма.

Метакогнитивизм в последние двадцать лет – это бурно развивающееся течение, включающее в себя множество более локальных направлений.

Возможно, самой популярной и точно отражающей основные направления исследований в метакогнитивизме в 1980–1990 гг. стала следующая классификация, предложенная Л. Нельсоном и Л. Наренсом

Первая категория исследований включает процессуальные исследования когнитивного мониторинга. В рамках этого направления изучаются знания субъекта об особенностях своего мышления и то, в какой степени и как точно он может отслеживать (осуществлять мониторинг) своих познавательных процессов и той информации, которую он получает.

Вторая категория исследований охватывает изучение закономерностей «саморегуляции мыслительных процессов в условиях меняющихся требований проблемной ситуации».

Третья категория исследований направлена на изучение взаимосвязи и взаимодействия процессов мониторинга и регуляции. В рамках экспериментов от испытуемых требуется отслеживать процесс актуализации информации в ходе решения задачи и затем использовать знания об особенностях актуализации для регуляции процессов памяти.

Четвертая категория метапознавательных исследований включает в себя научные разработки, имеющие исключительно прикладной характер.

Вместе с тем начиная с 1990-х гг. стал заметно усиливаться процесс диверсификации исследований метапознания. В настоя-

щее время бо́льшая часть из них осуществляется не в общепсихологическом ключе, а в рамках прикладных психологических дисциплин: педагогики, возрастной психологии, нейропсихологии, психолингвистики, психологии менеджмента, социальной психологии и др. Это, с одной стороны, дало мощный толчок для создания более точного психодиагностического инструментария, позволяющего количественно измерить способность субъекта к метапознанию. С другой стороны, результаты, получаемые в исследованиях такого рода, носят частный, прикладной характер, а работ, в которых делаются попытки обобщить все многообразие исследований в рамках какой-либо методологии или единого научного направления, в последнее время практически не публикуется.

Таким образом, для современного метакогнитивизма в настоящее время очень характерна следующая тенденция. В период своего зарождения и первоначального развития метакогнитивное направление было направлено в основном на решение *теоретических* и *методологических* проблем. Однако начиная с первых лет XXI века исследования стали в значительно большей мере носить *прикладной* характер. Это вполне соответствует и тому, что одной из общих особенностей американской психологии в целом является прагматическая направленность.

В период с 2000 по 2012 гг. развитие метакогнитивного направления в психологии происходило очень интенсивно. В первую очередь это касается организации научных исследований. В 2001 г. в США была создана Международная ассоциация метапознания (International Association of Metacognition (IAM)). Она представляет собой научное общество, включающее более 150 членов из стран Северной Америки, Европы, Африки и Азии. Данная организация имеет большой авторитет в американской психологии. Под ее эгидой раз в два года проходят крупные конференции, а число ее действительных членов постоянно увеличивается. В ассоциацию входят все наиболее известные представители зарубежной когнитивной психологии.

Организации исследований в области метакогнитивных процессов и свойств личности способствуют Американская ассоциация искусственного интеллекта (American Association

of Artificial Intelligence – AAAI), а также Американское общество когнитивной психологии (American Cognitive Science Society). Их представители успешно решают задачи в рамках рассматриваемого направления. Наиболее известные научные труды представителей этих ассоциаций – работы, касающиеся прежде всего феноменов «metalanguage» («метаязык»), «metacognitive loop» («метакогнитивная петля»), а также взаимосвязи метапознания и приписывания причин поведения.

Помимо этого, сотни статей и десятки монографий издаются ежегодно в университетах Мэриленда, Огайо, Бостона и др. Наряду со столь интенсивным развитием метакогнитивизма в США, его проблематика также очень успешно разрабатывается и в некоторых странах Европы, в частности в Испании (Независимый университет, г. Мадрид), Великобритании (Университет Оксфорда), а также в Нидерландах (Университет г. Твенте), где особенно в последние годы интерес к этому психологическому направлению значительно возрос.

Тем не менее приоритет в изучении метакогнитивизма в течение последнего времени по праву принадлежит Колумбийскому университету (г. Вашингтон, США), в структуру которого входит «Лаборатория памяти и метакогнитивных процессов личности». Основателем и бессменным научным руководителем данной лаборатории является известный американский психолог, профессор психологии Колумбийского университета Джанет Меткалф – один из лидеров американской психологии в целом. Эта лаборатория более чем за 30 лет своего существования провела очень большое количество экспериментальных исследований, создала собственную оригинальную научную школу и успешно продолжает свою работу в настоящее время, внедряя новейшие компьютерные технологии в исследование метакогнитивных процессов. Именно сотрудниками этой лаборатории издается большинство статей и монографий в рамках психологии метакогнитивизма и психологии памяти.

Попытки проследить исторические закономерности развития метакогнитивизма и систематизировать включенную в него научную информацию разных лет предприняты в некоторых публика-

циях, описывающих историческое развитие данного направления, в частности в отечественной психологии. В 2008 г. Дж. Меткалф и Дж. Дунлоски (нынешний председатель IAM) была опубликована программная статья «Metamemory», и в том же году была издана не менее значимая для систематизации научных знаний статья «Эволюция метапознания», в которой, в том числе, содержатся основные предположения относительно наличия метапознания у представителей животного мира. Однако наиболее содержательным трудом о метапознании явилась книга Дж. Меткалф, изданная спустя год под названием «Metacognition».

При изучении данной темы следует учесть тот факт, что в этих работах авторы описывают не только период с 1970-х по 2000-е гг., когда метакогнитивизм развивался наиболее активно, но и годы, предшествующие этому, то есть рассматриваются основные предпосылки к возникновению метакогнитивизма (включая даже, как уже отмечалось ранее, обращение к трудам времен античности, Средним векам и началу Нового времени).

Заметным результатом, полученным в русле метакогнитивизма, явилось установление Д. Дунлоски, М. Бейкером и Д. Серра (2007 г.) различий между метакогнициями (в частности, когнитивным мониторингом) и силой памяти, в том числе процессов запоминания. Иными словами, были дифференцированы метакогнитивные процессы и свойства личности, состоящие в способностях к заучиванию большого объема информации. Заметный вклад в развитие метакогнитивизма внесли исследования, выполненные и в сфере другого направления, обозначаемого как «**cognitive neuroscience**». **Метакогнитивный мониторинг и контроль** в нем рассматриваются как функции префронтальной коры головного мозга, которая получает и обрабатывает сенсорные сигналы от других участков коры и через выстраивающуюся обратную связь создает инструменты контроля (Б. Шварц, А. Шимакура, Д. Дунлоски, Р. Бьорк, 2008 г.). Метапознание активно изучается и в связи с проблематикой искусственного интеллекта и моделирования. Это наиболее молодое и также перспективное направление исследований в русле метакогнитивизма. При этом указывается, что, возможно, исследования метакогнитивных

процессов как особого класса психических процессов займут центральное место в развитии всей проблематики искусственного интеллекта в будущем.

В число этих приоритетных направлений входят изучение метакогнитивных процессов в нейропсихологии и патопсихологии, исследование метакогнитивного контроля, метапамяти, а также метакогнитивных процессов в обучении. Таким образом, целесообразно рассмотреть каждое из них в отдельности.

В последнее десятилетие заметно увеличилось количество исследований, посвященных взаимосвязи метакогнитивизма с когнитивной нейронаукой и нейропсихологией. Основной целью данных исследований является определение локализации в головном мозге участков, ответственных за функционирование различных метакогнитивных процессов. Так, D. B. Miele, T. B. Wager, J. P. Mitchell и J. Metcalfe была предпринята попытка выявления участков коры головного мозга, ответственных за реализацию таких фундаментальных для современного метакогнитивизма процессов, как «metacognition of agency» и «action monitoring».

Metacognition of agency (judgments of agency) представляет собой рефлексивную оценку готовности личности исполнить то или иное сложное действие, решить конкретную задачу. Фактически это неполный аналог понятия «самоконтроль». Action monitoring, в свою очередь, это выявление различий между полученными в итоге показателями деятельности и ожидаемыми результатами. Аналогом в русском языке может выступать понятие «деятельностного контроля». Авторами утверждается, что metacognition of agency формируется на основе action monitoring, то есть на базе прошлого опыта решения задач, накопленного благодаря именно action monitoring.

В ходе проведенных исследований выяснилось, что, несмотря на близость описываемых понятий, их осуществление происходит в разных участках коры головного мозга. При action monitoring наблюдается мозговая активность в правой височной доле, а judgments of agency – в антериорной дополнительной мо-

торной области, полосатом теле и передней части поясной извилины коры головного мозга.

Необходимо отметить, что в настоящее время интенсивное развитие метакогнитивного направления идет по пути расширения его влияния на другие разделы психологического знания и включения исследовательского материала в их теоретические основы. Это касается, в частности, рассмотрения роли метакогнитивных процессов в патопсихологии и клинической психологии. В работах S. Cosentino, J. Metcalfe, M. S. Cary, J. De Leon и J. Karlawish проводится экспериментальное исследование на примере людей, страдающих болезнью Альцгеймера. Не менее интересным и принципиально новым в научном отношении является изучение метакогнитивных процессов, качеств личности и других феноменов (в частности, наиболее популярный judgments of agency) у больных шизофренией, а также сравнение полученных результатов с аналогичными у здоровых людей. J. Metcalfe, J. X. Van Snellenberg, P. DeRosse, P. Balsam и A. K. Malhotra была разработана специальная компьютерная программа, диагностирующая эти различия.

Отдельная группа исследований, проведенных в 2011–2013 гг., выполненных под руководством J. Metcalfe, посвящена открытому совсем недавно метакогнитивному феномену, получившему название *«hypercorrection»* (*«гиперкоррекция»*). В целом это понятие можно рассматривать как составляющую agency. Его смысл заключается в предельно высоком уровне контроля за результатами решения той или иной задачи, в постоянной корректировке, исправлении данного решения. Одна из сторон *эффекта гиперкоррекции* состоит в выявленной экспериментальным путем J. Metcalfe, B. Finn, Y. Stern и др. **интересной закономерности, заключающейся** в следующем. Когда испытуемый давал развернутый отчет о ходе решения задачи, то есть при максимальной степени обратной связи и, самое главное, при наличии высокой степени доверия и расположенности к экспериментатору, совершенные им ошибки значительно легче поддавались корректировке, чем если бы эта степень доверия была ниже, а обратная связь практически отсутствовала. Такой тип ошибок получил собственное название –

«high confidence errors», дословно – «ошибки высокого доверия». В последних статьях, издаваемых в лаборатории метакогнитивных процессов Колумбийского университета, подчеркивается определяющая роль обратной связи как вспомогательного механизма по уменьшению количества ошибок.

Эффект гиперкоррекции был исследован как у взрослых, так и у детей, в том числе в процессе обучения. Вместе с тем были установлены участки коры головного мозга, в которых происходила активация во время действия эффекта гиперкоррекции. Это – правый височно-теменной проход и правая дорсолатеральная префронтальная зона коры головного мозга.

С рассматриваемым метакогнитивным феноменом связан также еще один, получивший название «**knew it all along**» (дословно – «знал это все время»). Он заключается в том, что, согласно самоотчетам некоторых испытуемых, общий ход их действий при решении той или иной задачи был относительно правильный, а итоговый результат оказался ошибочным. При этом испытуемые утверждали, что знали и хотели дать другой ответ, который являлся правильным, но в последний момент по непонятным причинам передумали. Такой эффект содержательно очень похож на так называемый «эффект обратного мышления» (феномен Фишхоффа) из дисциплины «психология принятия решений». В данном случае люди считают, что в прошлом им наиболее правдоподобным казалось то, что позднее в действительности произошло. «Я знал, что именно это случится» – типичная реакция человека на те или иные события.

Несмотря на появление новых популярных течений внутри самого метакогнитивизма, несомненно, никогда не потеряет своей актуальности изучение метапамяти. Этой теме отдельно посвящается существенное количество работ в зарубежной психологии. Некоторые из этих исследований последних лет посвящены возрастной динамике изменения развития метакогнитивных процессов. Для познавательных процессов такие исследования давно уже осуществлены. Выявлены возрастные различия для процессов мышления, памяти, внимания и т. д., чего нельзя сказать о метакогнитивных процессах. **S. Cosentino и J. Metcalfe в своих ра-**

ботах рассмотрели уровень развития метапамяти (metamemory) у лиц среднего и пожилого возрастов, не страдающих какими-либо психическими расстройствами. В качестве методов были использованы специальные психодиагностические тесты. Общей целью такого исследования являлось выявление показателей метапамяти и agency у испытуемых 35–65 лет и взаимосвязи этих показателей с уровнем развития когнитивных процессов, социальным статусом, образованием и рядом личностных качеств.

Вместе с тем отдельной проблемой, затрагиваемой при исследовании метапамяти, является феномен «tip-of-the-tounge state» (TOT). В качестве его обобщающего определения В. L. Schwartz и J. Metcalfe приводят следующее: TOT – это чувство, сопровождаемое временной недоступностью определенно-го воспоминания, которое человек пытается получить в данный момент. Иными словами, это невозможность вспомнить нечто важное, в частности при решении задачи, в конкретный момент времени, при высокой уверенности того, что человек действительно знает это, но не в состоянии воспроизвести информацию здесь и сейчас. В русском языке существует выражение «вертится на языке», фактически раскрывающее данный феномен и являющееся наиболее близким по смысловому значению понятию «tip-of-the-tounge state». Его можно также частично сопоставить с другим известным феноменом «feeling of knowing», когда индивид не может вспомнить что-либо уже знакомое, но чувствует, что при малейшей увиденной подсказке сразу же воспроизведет необходимое. Это понятие впоследствии оказалось теснейшим образом связано с метапамятью, хотя ранее оно выступало в качестве альтернативного понятию метапознания в работах бихевиористов, практически полностью отвергавших наличие метакогнитивных процессов.

Возможно, самой актуальной научной проблемой в рамках метакогнитивного направления в последние годы является изучение роли метакогнитивных процессов в обучении. Эта проблематика признается американскими авторами как наиболее перспективная на сегодняшний день. В связи с этим, исследование взаимосвязи обучаемости как общей способности и метакогни-

тивных качеств личности может выступить значимым вкладом в развитие этих современных научных взглядов.

В работах J. Metcalfe, L. K. Son, D. B. Miele, B. J. Huelser и др. подчеркивается что почти все изученные на данный момент метакогнитивные феномены применимы для лиц школьного возраста и активно проявляются именно в процессе обучения. Ключевым аспектом, тем не менее, является изучение метакогнитивных стратегий, в частности «region of proximal learning».

Из наиболее необычных и интересных исследований стоит выделить изучение связи study time allocation у детей младшего и школьного возрастов (распределение времени в процессе обучения в ходе освоения того или иного материала, неполный аналог режима труда и отдыха) и подкрепления у животных (J. Metcalfe и W. J. Jacobs).

Отдельной и, возможно, одной из наиболее перспективных, но в то же время неоднозначных тем исследований Дж. Меткалф и ее коллег, является изучение предположительного наличия метакогнитивных процессов или конструкторов, каким-либо образом схожих с ними, у представителей животного мира.

Несмотря на очень большое количество исследований в психологии метакогнитивных процессов, проведенных в последнее десятилетие, они ни в коем случае не исчерпывают всю потенциальную проблематику метакогнитивизма.

Вопросы для самопроверки

1. Какие из направлений современного метакогнитивизма изучены в наименьшей степени и требуют дальнейших активных исследований?

2. В чем состоит содержание понятий «эффект гиперкоррекции» и «tip-of-the-tounge»?

3. Каковы содержательные отличия направлений исследований в метакогнитивизме в 1980–1990 гг. и в последнее десятилетие?

4. Какие проблемы метакогнитивного направления решаются в рамках ведущей школы метакогнитивизма в Колумбийском университете (Дж. Меткалф)?

5. Каковы дальнейшие перспективы исследований в рамках современного метакогнитивизма? Опишите возможные нерешенные проблемы внутри рассматриваемого психологического направления.

Темы рефератов

1. Джанет Меткалф – выдающийся исследователь современного метакогнитивизма.

2. Основные перспективы исследований в рамках современного метакогнитивного направления в психологии.

3. Анализ возможного расширения «сферы влияния» метакогнитивного направления.

4. Организация научных исследований в метакогнитивизме в разных странах мира.

Краткий терминологический словарь

Метакогнитивизм – теоретическое и прикладное научное направление, возникшее в русле когнитивной психологии и представляющее собой в настоящее время автономную область психологического знания в целом. Его центральным конструктом выступает понятие метакогнитивных процессов и качеств личности. Исследуются такие категории, как метакогнитивные стратегии, метакогнитивные умения, метакогнитивные феномены, вопросы структурной организации метакогнитивных процессов, их взаимосвязь с другими психологическими категориями и т. д.

Метакогнитивный мониторинг – процесс отслеживания состояния когнитивных и метакогнитивных процессов с помощью непрерывного или периодически повторяющегося использования метакогнитивных стратегий, метакогнитивных умений, средств самоконтроля, необходимый в основном при решении каких-либо учебных или профессиональных задач.

Метакогнитивные процессы и качества личности – особый класс психических процессов, обозначаемых также как «вторичные» процессы, в отличие от традиционно выделяемых когнитивных процессов, обозначаемых как «первичные» процессы. Основной отличительной чертой этих процессов (то есть их атрибутивной характеристикой) является то, что они направлены не на внешнюю – объективную, а на внутреннюю – субъективную реальность; они имеют своим «материалом» собственное содержание психики. Метакогнитивные качества личности определяются как результативная сторона метакогнитивных процессов, выступающая в виде определенной личностной характеристики, которая может быть выражена в той или иной степени.

Метакогнитивные способности – особый, качественно специфический класс способностей личности, локализованный на метасистемном уровне их организации, представляющий собой синтез категорий общих способностей и метакогнитивных процессов и качеств личности.

Метакогнитивные стратегии – специфическая последовательность действий, направленных на планирование и контроль

когнитивных процессов, а также соотнесение их результатов с целями деятельности. Это определенные механизмы, обеспечивающие осознание себя как субъекта учения. Если когнитивные стратегии направлены на усвоение информации, то метакогнитивные стратегии – это регуляторные процессы по отношению к когнитивным процессам и стратегиям.

Метакогнитивные умения – элементы деятельности (в особенности, учебной и педагогической), позволяющие выполнять те или иные задания на высоком результативном уровне, с использованием необходимых в данный момент метакогнитивных стратегий.

Метапамять – один из наиболее изученных к настоящему моменту метакогнитивных процессов; особый тип метапознания, интроспективное знание об особенностях функционирования памяти как познавательного процесса. В общем смысле это набор определенных стратегий, осуществляющих вспомогательные функции по отношению к процессам запоминания, сохранения и воспроизведения информации.

Метапознание – 1. Это способность анализировать собственные мыслительные стратегии – «размышлять о мышлении» – и управлять своей познавательной деятельностью. В широком смысле – «знание о знании» и «знание о познании». 2. Специальная философская категория, относящаяся к разделу гносеологии, особая сфера, род познания, где познание исследует само себя.

Рефлексивность – психическое свойство личности, психическое состояние, одна из разновидностей когнитивного стиля, а также в целом результативная сторона рефлексии как психического процесса, заключающегося в способности к самоотражению своей психики, что является основой свойства и феномена сознания.

Самоконтроль – осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний. Выступает одним из метакогнитивных качеств личности.

Субъектно-направленное внимание – специфическая разновидность внимания, соотносящаяся с метапознанием, отлича-

тельная особенность данного когнитивного процесса применительно к субъекту управленческой деятельности.

Agency – неполный аналог понятия «самоконтроль» в русском языке. «Быть agent – значит полностью контролировать свои действия, предвосхищать желаемый результат и добиваться его». Основная идея состоит в том, что индивиду подконтрольны все его психические и поведенческие проявления вне зависимости от воздействия со стороны внешней среды.

Action monitoring – выявление различий между получившимися в итоге показателями деятельности и ожидаемыми результатами. Аналогом в русском языке может выступать понятие «контроль за результатами деятельности».

Ease-of-learning (EOL) – комплекс метакогнитивных стратегий, входящих в структуру метакогнитивного мониторинга, заключающийся в том, что в процессе освоения нового материала учащийся старается выделить в нем наиболее легкие для понимания части, а затем на основании этого продолжить дальнейшее обучение, тем самым в значительной степени облегчив его.

FOK (Feeling of Knowing) – психологическое явление в метапамяти, когда индивид не в состоянии вспомнить что-либо уже знакомое ему при предъявлении материала (графического, звукового и т. д.), но уверен, что при малейшей увиденной подсказке (в частности, благодаря которой выстраивается ассоциативный ряд) сразу же воспроизведет знакомое.

Hypercorrection effect – предельно высокая степень контроля за результатами решения той или иной задачи, постоянная корректировка, исправление данного решения.

Judgments of Learning (JOL) – комплекс метакогнитивных стратегий, используемых субъектом в процесс обучения; в другом понимании личностное внутреннее видение человеком процесса обучения. По мнению Дж. Меткалф, существует взаимосвязь между этим личностным отношением и распределением времени для обучения тому или иному материалу.

Metacognition in Computation – понятие, описывающее использование различных приемов и стратегий, в частности мнемотехник, в процессе решения вычислительных математических задач.

Metacognition of Agency – относительно новое направление в метакогнитивизме, связывающее родственные категории Agency и такие метапроцессы, как рефлексия, метамышление, метапамять.

Metacognitive Control – широкое понятие, обозначающее способность людей, обладающих высоким уровнем развития метакогнитивных качеств, применять данные качества в деятельности в зависимости от сложности, условий ее выполнения и др. Активно используется психологами лаборатории Дж. Меткалф в процессе обучения. «Метакогнитивный контроль может быть рассмотрен как частный случай когнитивного контроля, подкрепленного метакогнитивными знаниями или мониторингом» («Effective Implementation of Metacognition» (2007), М. Дж. Серра, Дж. Меткалф).

Metacognitive Loop – (дословно «метакогнитивная петля»). Феномен, возникающий при наличии очень высокого уровня развития метапроцессов, в том числе рефлексии, метапамяти и так далее, когда данный уровень оказывается настолько высок, что в определенной мере начинает оказывать негативное воздействие на эффективность и продуктивность мыслительных процессов и деятельности человека.

Metacognitive reasoning – понятие, описывающее связь метакогнитивных и приписывания причин поведения человека в конкретной ситуации.

Metalanguage – понятие, в меньшей степени из всех представленных, относящееся к метакогнитивным процессам личности. Характеризуется выработкой и реализацией различных стратегий построения высказываний в процессе диалога в зависимости от ситуации общения, целей, преследуемых в рамках разговора с другим человеком. Тесно связано с метамышлением.

Region of Proximal Learning – понятие, предложенное Дж. Меткалф, описывающее одну из основных метакогнитивных стратегий, используемых человеком в процессе обучения, которая заключается в том, что при изучении нового материала он всегда старается найти в нем максимальное число уже знакомых элементов и далее постепенно переходит к уже более сложным, ранее неизвестным.

Self-regulation of study – дословно «саморегуляция в обучении». Понятие, описывающее новообразование, формирующееся в результате использования метакогнитивных стратегий в обучении, когда человек способен контролировать и отслеживать весь процесс освоения им нового материала, а также применять имеющиеся у него метакогнитивные качества в процессе данного освоения.

Study Time Allocation – распределение времени в процессе обучения в ходе освоения того или иного материала.

Tip-of-the-tounge state (TOT) – чувство, сопровождаемое временной недоступностью определенного воспоминания, которое человек пытается получить в данный момент, невозможность вспомнить нечто важное, в частности при решении задачи, в конкретный момент времени, при высокой уверенности того, что человек действительно знает это, но не в состоянии воспроизвести информацию здесь и сейчас.

Рекомендуемая литература

1. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей : монография / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 368 с.

2. Карпов, А. А. Современное состояние метакогнитивизма в зарубежной психологии / А. А. Карпов // Научный поиск : сб. науч. тр. студентов, аспирантов и преподавателей. – Ярославль : ЯРО РПО, 2011. – С. 61–73.

3. Карпов, А. А. Креативность как детерминанта структурной организации метакогнитивных качеств личности / А. А. Карпов // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2013. – №1. – С.71–79.

4. Карпов, А. А. Обучаемость как детерминанта структурной организации метакогнитивных качеств личности / А. А. Карпов // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – С.78–87.

5. Карпов, А. А. Интеллект как детерминанта метакогнитивных качеств личности / А. А. Карпов // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2012. – № 2. – С. 82–88.

6. Карпов, А. А. О соотношении общих способностей с метакогнитивными процессами и качествами / А. А. Карпов // Ярославский психологический вестник. Вып. 28. – Москва ; Ярославль : Изд-во РПО, 2013. – С. 48–56.

7. Карпов, А. А. Взаимосвязь общих способностей и метакогнитивных качеств личности : монография / А. А. Карпов. – Саарбрюккен : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014.

8. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика его диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45–57.

9. Карпов, А. В. Психология метакогнитивных процессов личности : монография / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : ИП РАН, 2005. – 325 с.

10. Карпов, А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : ИП РАН, 2002. – 320 с.

11. Сковорцова, Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Сковорцова. – Ярославль, 2005. – 192 с.

12. URL : <http://www.columbia.edu/cu/psychology/metcalfe/Publications.html>

Оглавление

<i>Тема 1. Метакогнитивное направление в психологии.....</i>	<i>3</i>
<i>Тема 2. Предмет исследований в метакогнитивизме.....</i>	<i>7</i>
<i>Тема 3. Метапознание и общепсихологические категории.....</i>	<i>12</i>
<i>Тема 4. Метапознание и рефлексия.....</i>	<i>18</i>
<i>Тема 5. Метапознание и общие способности.....</i>	<i>27</i>
<i>Тема 6. Метапознание и обучение.....</i>	<i>30</i>
<i>Тема 7. Современные исследования метакогнитивных процессови качеств личности.....</i>	<i>54</i>
<i>Краткий терминологический словарь.....</i>	<i>64</i>

Учебное издание

Карпов Александр Анатольевич

Основные тенденции развития современного метакогнитивизма

Методические указания

Редактор, корректор Л. Н. Селиванова
Верстка Е. Б. Половковой

Подписано в печать 25.06.14. Формат 60×84 ¹/₁₆.
Усл. печ. л. 4,18. Уч.-изд. л. 3,1.
Тираж 30 экз. Заказ .

Оригинал-макет подготовлен
в редакционно-издательском отделе ЯрГУ

Ярославский государственный университет
им. П. Г. Демидова.
15000, Ярославль, ул. Советская, 14.