

Раздел III. Проблемы психологии и безопасности жизнедеятельности

УДК 159.9.07

А.А. Астахова

ОСОБЕННОСТИ МЕТАКОГНИТИВНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

Рассмотрена особенность ментальных структур метакогнитивного опыта младших подростков с разной эффективностью в учебной деятельности. Определена прямая зависимость между сформированностью метакогнитивного опыта и его структурным содержанием (непроизвольным интеллектуальным контролем, познавательной позицией, рефлексивным когнитивным стилем) и содержанием учебно-познавательного опыта (представлением о своем учебно-познавательном опыте и его образным переводом).

Метакогнитивный опыт; ментальные структуры; учебная деятельность; учебно-познавательный опыт; разные формы опыта.

A.A. Astakhova

THE FEATURES OF METAKOGNITIVE EXPERIENCE OF JUNIORS WITH DIFFERENT PROGRESS

The given article is devoted to consideration of features of mental structures of metacognitive experience of juniors with different efficiency in educational activity. In the article is defined the direct dependence between forming of metacognitive experience and its structural maintenance (involuntary intellectual control, an informative position, reflective cognitive style) and the maintenance of educational and cognitive experience (having a notion about their educational and cognitive experience and its figurative conversion).

Metacognitive experience; mental structures; educational activity; educational and cognitive experience; different forms of experience.

В современной образовательной политике основной целью, как отмечает А.М. Кондаков, является разработка модели такой школы, в которой должны быть созданы условия для развития одарённости любого ребёнка (Кондаков, 2010). В связи с этим, проблема одаренности в целом и интеллектуальной одаренности в частности является одной из актуальных.

За последнее десятилетие М.А. Холодной удалось выстроить оригинальную концепцию «ментального опыта» субъекта, детально проанализировать его состав и строение, а также сформировать на этой основе продуктивный подход к пониманию природы познавательных способностей, интеллекта, одаренности. Ментальный опыт является достаточно сложным по своей природе психологическим образованием. Три основные формы организации опыта – ментальные структуры, ментальное пространство, ментальные репрезентации – выступают в качестве иерархии психических носителей, которые «изнутри» обеспечивают особенности интеллектуального поведения [6]. Например, в исследованиях (Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная, Л.Н. Демидова) показано, что у «одаренных» и прошедших специальное обучение школьников, в сравнении с «обычными», более выражены «реф-

лективный» и «быстрый/точный» когнитивные типы реагирования – то есть они более эффективны в ситуации принятия решения в условиях неопределенного перцептивного выбора [2]. В других исследованиях показано, что дети, прошедшие специальное обучение, направленное на обогащение их ментального опыта, в сравнении с контрольными классами задают больше категориальных и объективированных вопросов и меньше – фактических [1].

У младших подростков в процессе развития саморегуляции особый интерес привлекает метакогнитивный опыт, то есть те ментальные структуры, которые позволяют осуществлять непровольную и произвольную регуляцию интеллектуальной деятельности. Их основное назначение – контроль за состоянием индивидуальных интеллектуальных ресурсов, а также за процессами переработки информации в учебной деятельности. Эффективность контроля интеллектуальной деятельности и переработка информации, а также мера их развития определяется результатом в учебной деятельности как оценочной, так и самооценочной. Каковы же особенности метакогнитивного опыта младших подростков с разной эффективностью в учебной деятельности.

В составе **метакогнитивного** опыта выделяют четыре типа ментальных структур, обеспечивающих различные формы саморегуляции интеллектуальной активности: непровольный интеллектуальный контроль, произвольный интеллектуальный контроль, метакогнитивная осведомленность и открытая познавательная позиция [6].

Под эффективностью учебной деятельности мы понимаем совокупность результатов учебной деятельности за год и оценку своего учебно-познавательного опыта каждым обучающимся. Современные исследования доказывают актуальность рассмотрения эффективности учебной деятельности с изучением соотношения универсальности и специфичности в представлениях учащихся о своем опыте. Учебно-познавательная деятельность обусловлена влиянием индивидуальных различий на ментальную представленность опыта и предопределением характера и эффективности последующей интеллектуальной деятельности особенностями репрезентации происходящего [6]. «... Язык образов обладает набором основных функций, присущих всякому языку. Это традиционно выделяемые номинативная, регулятивная и коммуникативная функции» [5]. Через ментальный образ учебно-познавательного опыта обучающиеся передают основные характеристики их опыта в целом и содержат ценностное (личностное) отношение к нему [3].

В связи с этим мы предположили, что существуют различия в структуре метакогнитивного опыта младших подростков с разной успеваемостью.

В качестве испытуемых в каждой серии выступили младшие подростки (учащиеся 5–6 классов в количестве 55 человек; девочки и мальчика; средний возраст – 11–12 лет.) Исследование проводилось в МОБУ гимназии № 2 им. А.П. Чехова, г. Таганрога.

Состав групп учащихся с высокой успеваемостью и с низкой успеваемостью определялся в соответствии со средними значениями оценок по дисциплинам предметного цикла за учебный год: первые со средним баллом от 4,1 до 5, а вторые – до 3,4. Группа обучающихся с низкой успеваемостью включает в себя 18,2 % от всех испытуемых, группа обучающихся с высокой успеваемостью включает 78 % от общего количества испытуемых.

Для изучения состава метакогнитивного опыта использовались методики: «Идеальный компьютер» (Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная, Л.Н. Демидова), «Конструирование мира» (Е.Ю. Савин), «Сравнение похожих рисунков» (Дж. Каган) [4].

Для оценки эффективности учебной деятельности использовались результаты оценок по дисциплинам предметного цикла в течение года и анализ рисунков

«Учебно-познавательного опыта» по степени обобщенности (конкретно-ассоциативные, предметно-структурные и чувственно-сенсорные) и структуре схем в рисунках подростков с разной успеваемостью по [3].

Анализ результатов 1 серии эксперимента показал, что по «аспектам сконструированного мира» существуют значимые различия между подростками с высокой и низкой успеваемостью.

Подростки с высокой успеваемостью значимо чаще выделяют больше одного аспекта в описании сконструированного мира. Такой вывод определен в соответствии с показателем «фи» углового преобразования Фишера ($\varphi^* = 3,39$ при $p \leq 0,000$), используемого для определения различий в результатах, представленных в процентном отношении.

Подростки с низкой успеваемостью значимо чаще выделяют лишь 1 аспект в описании сконструированного мира (различия $\varphi^* = 2,847$ при $p \leq 0,000$).

По обоснованности и проработанности сконструированного мира значимых различий между группами не выявлено, но в средних значениях результатов они наблюдаются на уровне тенденций.

Вопросы, задаваемые по инструкции методики «Идеальный компьютер» подростками с разной успеваемостью не отличаются по «объективированности», однако по «субъективированности» есть значимые отличия между двумя группами. А именно: обучающиеся с низкой успеваемостью реже, чем в 50 % случаях задают субъективированные вопросы ($\varphi^* = 1,81$ при $p \leq 0,03$).

Обучающиеся же с высокой успеваемостью чаще, чем в 50 % случаев задают больше субъективированных вопросов ($\varphi^* = 2,22$ при $p \leq 0,01$).

Однако по «категориальности» и «фактичности» различий не наблюдается.

При изучении когнитивного стиля подростков с разной успеваемостью по количеству правильных ответов различий не обнаружено, однако по времени выполнения задания подростки с высокой успеваемостью затрачивают времени больше, чем подростки с низкой успеваемостью ($\varphi^* = 2,18$ при $p \leq 0,01$), что указывает на признак рефлексивного когнитивного стиля у подростков с высокой успеваемостью.

Анализ результатов 2 серии показал, что существуют значимые различия в частоте встречаемости образных переводов понятия «Учебно-познавательный опыт» различной степени обобщенности в рисунках подростков с разной успеваемостью по конкретно-ассоциативным, предметно-структурным и чувственно-сенсорным образам. В исследовании получено, что чем выше успеваемость обучающихся, тем более обобщен у них образный перевод понятий (табл. 1).

Таблица 1

Значимые различия в частоте встречаемости образных переводов понятия «Учебно-познавательный опыт» различной степени обобщенности в рисунках подростков с разной успеваемостью

Степень обобщенности образного перевода у подростков с низкой успеваемостью	Степень обобщенности образного перевода у подростков с высокой успеваемостью		
	Низкая	Средняя	Высокая
Низкая	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,58$ $p \leq 0,05$		
Средняя		$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,5$ $p \leq 0,05$	
Высокая			$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,09$ $p \leq 0,10$

То есть между рядами показателей этого перевода в группах обучающихся степень обобщенности образного перевода прямо пропорциональна уровню успеваемости. По критерию «Тип образных схем» также обнаружены значимые различия по фигуративной и оперативной структуре в группах подростков с разной успеваемостью. По управляющей структуре (самого высокого уровня) различий не выявлено (табл. 2).

Таблица 2

Значимые различия в типах образных схем в рисунках подростков с разной успеваемостью

У подростков с низкой успеваемостью	У подростков с высокой успеваемостью		
	Фигуративная	Оперативная	Управляющая
Фигуративная	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,21$ $p \leq 0,01$		
Оперативная		$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,6$ $p \leq 0,00$	
Управляющая			$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,2$ $p \leq 0,10$

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы.

Процессы мышления субъектов детерминируются в связи с тем, что они знают, думают о своем опыте и учебной деятельности.

Метакогнитивный опыт подростков с высокой успеваемостью в большей мере характеризуется сформированностью произвольного интеллектуального контроля. Эти подростки проявляют признаки рефлексивного когнитивного стиля в работе с заданиями. Однако они задают больше субъективных вопросов, что говорит о недостаточной сформированности у них открытой познавательной позиции. Такие результаты частично объясняются особенностями подросткового возраста.

В метакогнитивном опыте подростков с низкой успеваемостью обнаружены противоречия. С одной стороны, в нем обнаружены признаки сформированности произвольного интеллектуального контроля и открытой познавательной позиции, а с другой стороны, проявляется их нереализованность в учебной деятельности.

По результатам исследований в группах подростков с разной успеваемостью обнаружена прямая зависимость между их успешностью в учебной деятельности и представлением о учебно-познавательном опыте – образным переводом понятия «учебно-познавательный опыт». Это связано с тем, что образ своего опыта становится все более связанным с механизмами осознания, понимания, смыслополагания.

Таким образом, в процессе исследования мы не только подтвердили существование значимых различий в составе метакогнитивного опыта младших подростков с разной успеваемостью, но и вскрыли противоречия в его содержании. В связи с этим актуальным для дальнейшего исследования остается вопрос об исследовании указанных противоречий в опыте подростков с разной успеваемостью.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Беляева И.Ю. и др.* Практикум по психодиагностике. Прикладная психодиагностика. – М., Изд-во МГУ, 1992.
2. *Гельфман Э.Г., Холодная М.А., Демидова Л.Н.* Психологические основы конструирования учебной информации (проблема интеллектоемких технологий преподавания) // Психологический журнал. – 1993. – № 3. – Т. 14. – С. 35-43.
3. *Кибальченко И.А.* Теория и практика развития учебно-познавательного опыта обучающихся: Монография / Под ред. А.В. Непомнящего. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 192 с.

4. *Кибальченко И.А. Голубева Е.В.* Психодиагностика. Учебное пособие на модульной основе с диагностико-квалиметрическим обеспечением./ Под ред. И.А. Кибальченко, 2008. – 314 с.
5. *Осорина М.В.* Пространственная пульсация ментального образа и ее проявления в детском фантазировании // Теоретическое наследие Л.М. Веккера: на пути к единой теории психических процессов: Материалы научного симпозиума, посвященного 90-летию со дня рождения Л.М. Веккера / Отв. ред. М.А. Холодная и М.В. Осорина. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2008. – С. 111.
6. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Статью рекомендовал к опубликованию д.п.н., профессор Г.Ф. Гребенщиков.

Астахова Армини Аветиковна

Технологический институт федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южный федеральный университет» в г. Таганроге.

E-mail: armina-astakhova@yandex.ru.

347928, г. Таганрог, пер. Некрасовский, 44.

Тел.: 88634312016.

Кафедра психологии и безопасности жизнедеятельности; аспирант.

Astakhova Armini Avetikovna

Taganrog Institute of Technology – Federal State-Owned Autonomy Educational Establishment of Higher Vocational Education “Southern Federal University”.

E-mail: armina-astakhova@yandex.ru.

44, Nekrasovskiy, Taganrog, 347928, Russia.

Phone: +78634312016.

The Department of Psychology and Safety of Existence; Post-graduate Student.

УДК 159.9:37.015-057.875

Ф.К. Гемешлиев, Н.А. Лызь

**МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ
К ОСВОЕНИЮ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Раскрывается противоречие между требованиями вуза и готовностью студентов к обучению. Под психологической готовностью студента к освоению программ профессионального образования понимается интегративное психологическое образование, основанное на согласованности личностных характеристик и учебно-профессиональной деятельности в вузе и обеспечивающее эффективность и развитие всех видов активности (учебно-познавательной, исследовательской, профессионально-практической, деятельности самообразования и саморазвития). Представлена модель психологической готовности студентов, включающая мотивационный, регулятивный, интеллектуальный и знаниево-операционный компоненты.

Высшее образование; психологическая готовность; абитуриенты; студенты.

F.K. Gemeshliev, N.A. Lyz

**MODEL OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL READINESS TO MASTERING
OF TRAINING PROGRAMS**

The article deals with contradiction between the demands of high school and students' readiness to learn. Psychological readiness of students to the fulfilment of curriculum of vocational education is an integrative psychological formation, based on the coordination of personality characteristics, educational and professional activities and ensuring the efficiency and development of