

4. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу; пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
5. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14-22.
6. Ялом И. Д. Экзистенциальная психотерапия / И. Д. Ялом. – М. : Класс, 2000. – 576 с.
7. Schultz – Hencke H. Der gehemmte Mensch, Entwurf eines Lehrbuchs der Neo – Psychoanalyse. 1942. – 257 p.
8. Schultz – Hencke H. Lehrbuch der Traumanalyse. 1949 – 377 p.
9. Schultz – Hencke H. Lehrbuch der analytischen Psychotherapie. 1952 – 520 p.
10. Leben mit Gefühlen: Emotionen, Werte und ihre Kritik / Hrsg. B. Merker. – Paderborn : Mentis, 2009. – 290 S.
11. Yalom Irvin David. Existential Psychotherapy New York: International Universities Press, 1980.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9.07

**Коротаева И. В.**<sup>°</sup>

---

Московский Государственный университет имени М. В. Ломоносова, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, (г. Москва)

---

## **МЕТАКОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Дослідження присвячено діагностиці метакогнітивного розвитку студентів психолого-педагогічних спеціальностей на прикладі функціонування стратегії «виділення головного», яку переважна більшість учнів називають у самозвітах основною в процесі засвоєння матеріалу. Отримані дані свідчать про відсутність рефлексивного уявлення про структуру наукового знання в орієнтувальній основі дії з виділення головного у тексті пояснювального типу, яка стихійно склалася у студентів. Лише 1% студентів-педагогів і 5% студентів-психологів виконують дію у відповідності до академічних уявлень.*

**Ключові слова:** метакогнітивні знання, стратегія виділення головного, структура наукового знання, текст пояснювального типу

*Исследование посвящено диагностике метакогнитивного развития студентов психолого-педагогических специальностей на примере функционирования стратегии «выделения главного», которую подавляющее большинство учащихся называют в самоотчетах основной в процессе усвоения материала. Полученные данные свидетельствуют об отсутствии рефлексивного представления о структуре научного знания в стихийно сложившейся у студентов ориентировочной основе действия по выделению главного в тексте объяснительного типа. Только 1% студентов-педагогов и 5% студентов-психологов выполняют действие в соответствии с академическими представлениями.*

**Ключевые слова:** метакогнитивные знания, стратегия выделения главного, структура научного знания, текст объяснительного типа

*We are interested in the professional development of the students majoring in education and psychology: how do they use metacognitive strategies and monitor their comprehension working on the content of the expository text. According to students' self-reports they single out the most important information in the text. We were interested in criteria used by students during the differentiation of the main information in a special constructed expository text. The main statements of sixteen sentences are five ones describing the scientific facts and three – with their explanation. Secondary sentences included five nominative definitions, historical date and the ascertaining of significance of the problem. The choice of eight sentences containing description of the facts and their explanation indicates to the normative*

*views. On the contrary, the choice of "background" sentences as essential information is an indication that students are not aware of expository text structure. Two groups of subjects participated in the experiment: 3rd grades of the Moscow City Pedagogical University and the Moscow State University. Total – 200 persons. Minority of the students monitor the effectiveness of their methods of learning strategies. Only 1% of majors in education and 5% of majors in psychology singled out as the main the description of the facts and their explanation. The rest ones prefer as essential information the sentences in the form of definitions, a historical fact and a statement of the significance of the problem. The majority of education majors marked out definitions and some facts, on the contrary, the psychology majors prefer definitions and explanation without facts. The results show that students do not manage metacognitive knowledge about the characteristics of scientific knowledge and effective strategies for their assimilation.*

**Keywords:** *metacognition, expository text, readers' skill, differentiation of the main information*

**Актуальность** исследования определяется современной реформой российского образования, которая ориентирована на системно-деятельностный подход, предполагающий формирование у учащихся предметных и универсальных способов действий, а также обобщенных способов действий с учебным материалом, направленных на решение учебно-познавательных и учебно-практических задач. Именно выделение структуры действий, составляющих в том числе основы умения учиться, а также организация их формирования у школьников и студентов отличает реализацию деятельностной парадигмы в образовании от традиционного рассмотрения учения как процесса усвоения знаний, умений и навыков.

Обучение умению учиться строилось на разграничении деятельности учения и действий, усваиваемых в учении. В структуре деятельности учения, разработанной Ильясовым И.И. и Мальской О.Е., выделялись действия двух планов: 1) действия первого плана, обеспечивающие уяснение и отработку материала (общеучебные умения), 2) действия второго плана, собственно текущие познавательные действия, подлежащие усвоению. Таким образом, развитые общеучебные умения должны обеспечить эффективность познавательной деятельности. [1,2].

В зарубежной психологии проблематика общеучебных (общепознавательных) умений активно разрабатывалась с 1970-х гг. С работ Дж. Флейвелла появляется понятие метапознания, которое включает в себя знание о познании, т.е. знание о факторах, влияющих на научение, опыт получения таких знаний, метакогнитивные цели и стратегии. В настоящее время принято выделять два основных компонента: знание о своем знании и умение регулировать собственное познание. Регуляция познания связана с планированием (отбор нужных стратегий и распределение ресурсов), мониторингом (отслеживание собственного понимания и того, как решается задача) и оценкой продуктов и регуляторных процессов. Фактическая регуляция познания и учения осуществляется посредством использования разного рода стратегий, например, выделения главного в тексте, мониторинга понимания и постановки вопросов к тексту и др.

Исследования показали, что эффективность осмысления материала зависит от того, использует ли учащийся метакогнитивные знания и стратегии понимания и запоминания [3]. При определенных требованиях к учебному процессу сформированные метакогнитивные навыки являются важным предиктором академической успеваемости [4,5]. Учащиеся с высоким уровнем метапознания демонстрируют более высокий уровень академической успешности, чем те, у которых выявляется низкий уровень метакогнитивной культуры. Отметим, что

регуляція собственого процесу пізнання в деяких концепціях ставиться во главу угла. Сучасний вітчизняний дослідник А.В. Карпов описує метапізнавальний рівень як найвищий рівень регуляції діяльності суб'єкта [6].

Якщо ми розглядаємо навчальну діяльність людини, то метапізнання тісно пов'язане з концепцією саморегуляції навчання. Її компонентами є мотивація, самоефективність, метапізнання і атрибутивні характеристики [7]. Zimmerman вважає, що саморегуляція не може розглядатися ні як риса особистості, ні як специфічний навик. Це внутрішнє управління власними регулятивними процесами, в результаті чого учень, покладаючись на знання про особливості особистості, використовує необхідні стратегії засвоєння. Навчання, в цьому сенсі, не детермінується ззовні, а регулюється самим учнем [8].

Розроблюваний в російській психології діяльнісний підхід, який має схожі риси з ідеями когнітивістів, передбачає виділення конкретного психологічного механізму навчання через знання предмету і продукту дії, здійснюваного учнем, а також виконання ним певних операцій в складі діяльності навчання. Детально описана структура загальнонавчальних умінь дозволяє забезпечити формування діяльності навчання на орієнтованому, виконавчому і контрольному етапах. Це є суттєвим відмінням діялісного підходу від когнітивістського і інших, описаних вище.

Робота з інформацією в відповідності з сучасними вимогами залежить від рівня сформованості діяльності навчання у студентів, усвідомлення ними її структури і володіння загальнонавчальними вміннями на рівні, що забезпечує ефективне засвоєння. Зокрема до роботи з навчальними текстами в першу чергу має значення сформована орієнтована частина діяльності навчання, що включає уявлення про те, які типи текстів (наприклад, пояснювальний, описовий або оповідацький) зустрічаються в навчально-науковій літературі, і якими стратегіями бажано користуватися для їх засвоєння, а також узагальнені засоби регуляції цього процесу.

**Цілью** нашого дослідження є діагностика у студентів психолого-педагогічних спеціальностей стихійно сформованого дії по виділенню головного в тексті пояснювального типу. Саме цю стратегію подавляюче більшість студентів (більше 90%) називають в звітах як основну в процесі обробки інформації. При цьому уявлення про «головне» у учнів дуже невизначене. Для нас було важливо з'ясувати, що студенти вважають найважливішим в тексті, на що звернено їх увагу, що вони планують запам'ятати в першу чергу.

Гіпотезою дослідження є передбачення про те, що уявлення про головне в групах педагогів і психологів будуть відрізнятися. Ми передбачаємо, що студенти-психологи будуть більше виділяти пропозиції, що містять опис фактів і пояснення, ніж студенти-педагоги.

#### **Методи дослідження.**

Вважається, що володіння дією виділення суттєвої інформації в процесі засвоєння змісту визначається орієнтовкою студентів в характеристиках типових навчальних матеріалів, зокрема, в пояснювальному

тексте. Используемая методика «Выбор главных предложений» (Сидельникова А.Н., Мальская О.Е.) позволяет оценить, в какой мере учащиеся осознанно используют способы смысловой переработки содержания текста при дифференцировке главного и второстепенного. В основу методики положены представления, согласно которым объективными критериями анализа содержания учебного материала и оценки значимости его отдельных элементов должны являться обобщенные содержательные характеристики основных типов научных знаний (фактов, законов, гипотез, теорий) и их место в логической структуре научной дисциплины. Вместе с тем для многих учащихся основными ориентирами выделения главного в учебном материале выступают различные формальные признаки этих элементов, усвоение которых в наиболее явной форме контролируется в ситуации обучения. Таким образом, диагностика была направлена на выявление стихийно сформированного действия непосредственно в процессе работы с текстом.

Материалом методики «Выбор главных предложений» служил специально сконструированный текст по иммунологии из 16 предложений: в пяти предложениях фиксировались основные научные факты по проблеме тканевой совместимости, в трех содержались объяснения этих фактов. Остальные восемь предложений являлись фоновыми: пять были построены по форме как определения, выполняя при этом только функцию наименования, одно содержало историческую дату, два предложения представляли собой декларативные утверждения о значимости проблемы. Задачей являлся выбор восьми главных предложений из шестнадцати, содержащихся в тексте. Методика позволяет делать качественный анализ работы студента с объяснительным учебным текстом, выявлять представления учащегося о логической структуре текста, о том, что из информации подлежит запоминанию. Выбор 8 предложений, содержащих описание фактов и их объяснение, свидетельствует о соответствии взглядов студентов на структуру текста нормативным академическим представлениям. И, наоборот, выбор «фоновых» предложений в качестве существенной информации является показателем того, что студенты не знакомы с требованиями работы с объяснительным текстом, а их стихийно сформированные стратегии отвечают запросам преподавателей, контролирующим номинативные определения, исторические даты, а также умение декларировать значимость проблемы.

Эмпирическое исследование проводилось в двух группах студентов:

- студенты-педагоги 3 и 4 курсов Московского городского педагогического университета (МГПУ), обучающиеся на факультетах начального образования, дошкольного образования, социальной педагогики по программам бакалавриата (100 человек);

- студенты-психологи 3 курса, обучающиеся на факультете психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова по программе «специалист» (100 человек).

Всего – 200 человек. Студенты-педагоги и студенты-психологи поступали в вузы по баллам ЕГЭ (математика, биология, русский язык), педагоги – без экзаменов, психологи сдавали экзамен по биологии.

*Полученные результаты.*

Представим в общем виде полученные в ходе исследования результаты. К группе «главных» утверждений относятся описание фактов (5 предложений) и их

объяснение (3 предложения), на рисунке отмечены: 1) нормативное выполнение – максимально возможное количество предложений для одной группы из 100 человек– 500 предложений, раскрывающих факты, и 300 предложений с объяснениями фактов, 2) реальное выполнение, т.е. сколько всего в группе психологов или педагогов выделено предложений, отражающих этот тип знания.

В группе «второстепенных» предложений (ненормативное выполнение) представлены следующие виды: 1) 5 номинативных определений – максимальное количество на группу 500, 2) исторический факт – 100 предложений, 3) 2 декларативных утверждения о значимости трансплантации – 200 предложений на группу.

Таблица 1 - Общее количество разных видов предложений в группах психологов и педагогов

	Факты	Объяснение	Определение	История	Декларация
Норма	500	300	0	0	0
Психологи	203	223	316	15	38
Педагоги	242	180	257	41	80

Данные, приведенные в таблице, представлены на рис. 1 в виде гистограммы.

Здесь представлены суммированное количество выбранных психологами и педагогами типов предложений в сравнении с нормативным выбором: 500 фактов и 300 объяснений на одну группу (серый цвет).

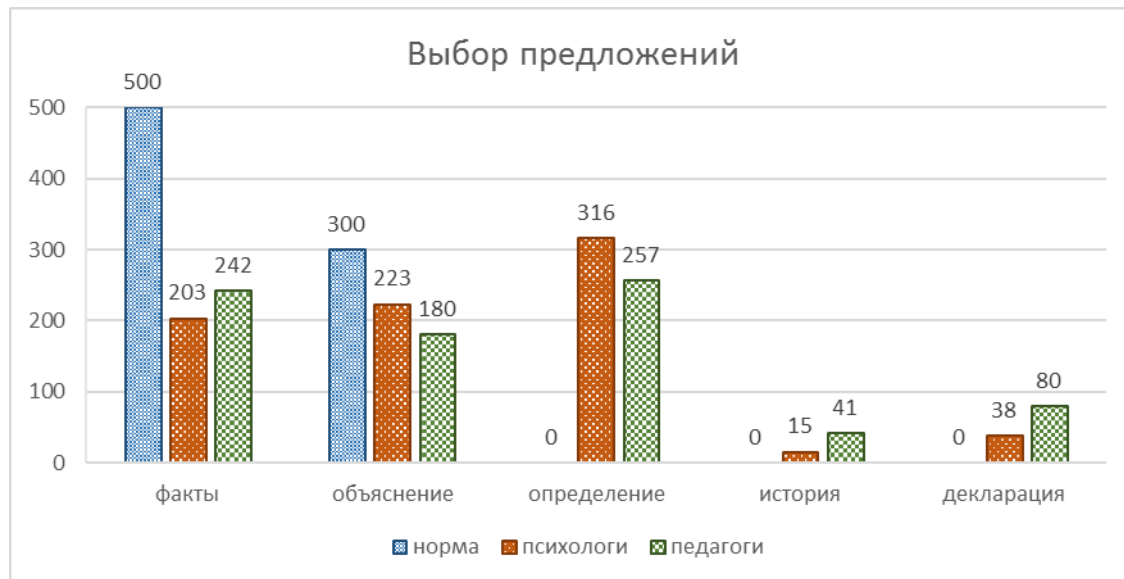


Рисунок 1. - Общее количество разных видов предложений в группах психологов и педагогов.

Рассмотрим отдельные подгруппы студентов, интересные нам с позиции приближения или отклонения от нормы:

1. Нормативное выполнение методики, т.е. выбор 5 предложений с описанием фактического материала и 3 предложений с объяснением этих фактов, крайне низкое. В группе психологов это всего 5 студентов, в группе педагогов – 1 (5% и 1% соответственно).

2. Выделяются подгруппы, которые выбирают факты без объяснений: 3 психолога и 16 педагогов, а также игнорируют фактический материал, частично или полностью подчеркивая объяснения: 15 психологов и 8 педагогов.

3. Максимальное количество выбранных предложений по 2-м группам относится к второстепенным предложениям, являющимися номинативными определениями, выполняющими только функцию наименования: 27 психологов отметили все определения и 21 педагог также выделили все определения.

4. Отмечены подгруппы студентов-психологов и педагогов, выделивших максимальное количество номинативных определений в сочетании с отсутствующими главными предложениями: фактами (10 психологов и 7 педагогов) или объяснениями (1 психолог и 7 педагогов).

5. Остальные варианты представляют собой сочетание главных и второстепенных предложений в разных пропорциях.

Описанные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Подгруппы студентов по выбранной комбинации «главных» и «второстепенных» предложений

Колво студентов	норма 5 фактов + 3 объяснения	нет фактов	нет объяснений	5 определений	5 определений + 0 фактов	5 определений. + 0 объяснений
Психологи	5	15	3	27	10	1
Педагоги	1	8	16	21	7	7

## 2. Проверка гипотез.

Мы предполагали, что выбор студентов-педагогов и студентов-психологов будет различаться по показателям «Факты» и «Объяснение», т.к. специфика обучения на факультете психологии связана с поисками объяснительных механизмов различных явлений.

Оценка по критерию  $\chi^2$  Пирсона статистически достоверных различий в выборе предложений в группах педагогов и психологов.

### 1. Показатель «Выбор фактов».

Гипотеза  $H_0$ : эмпирические распределения групп педагогов и психологов по показателю «выбор фактов» не различаются между собой. Гипотеза  $H_1$ : эмпирические распределения групп педагогов и психологов по показателю «выбор фактов» различаются. Значение критерия  $\chi^2_{эмп.} = 11,56983$  при количестве степеней свободы  $\nu = 5$  ( $\chi^2_{0,05} = 11,070$ ,  $\chi^2_{0,01} = 15,086$ ).

Различия не могут быть признаны статистически достоверными.

### 2. Показатель «Выбор объяснений».

Гипотеза  $H_0$ : Эмпирические распределения групп педагогов и психологов по показателю «выбор объяснений» не различаются между собой. Гипотеза  $H_1$ : Эмпирические распределения групп педагогов и психологов по показателю «выбор объяснений» различаются. Значение критерия  $\chi^2_{эмп.} = 20,94907$  при количестве степеней свободы  $\nu = 3$  ( $\chi^2_{0,05} = 7,815$ ,  $\chi^2_{0,01} = 11,345$ ). Принимается гипотеза  $H_1$

Различия между группами педагогов и психологов по показателю «выбор объяснений» статистически значимы. В группе педагогов выбирают больше фактов, но различия не являются статистически достоверными (значения в зоне неопределенности).

#### *Обсуждение результатов.*

Можно констатировать, что только один студент-педагог и пять студентов-психологов включают в ориентировочную основу действия выделения главного в объяснительном тексте поиск предложений, описывающих и объясняющих эмпирические явления, и выполняют его в соответствии с академическими представлениями. Остальные студенты нуждаются в корректировке ориентировочной, исполнительной и контрольной частей действия выделения главного в учебном тексте объяснительного типа.

Выявлены статистически значимые различия в выборе главного у студентов педагогической и психологической специальностей. Студенты факультета психологии выбирают больше предложений, содержащих объяснение фактов, при этом 10% из них вообще игнорируют фактическое содержание. В то же время студенты педагогического вуза имеют тенденцию выбирать фактический материал (статистически не выявлены значимые различия), при этом 16% учащихся вообще не выбирают объяснения в качестве существенной информации в текст те объяснительного типа. Эти различия могут быть связаны с разными требованиями преподавателей в процессе контроля знаний.

Особого внимания заслуживают данные, свидетельствующие о том, что больше всего студенты обеих групп предпочитают в качестве главного выбор второстепенной информации, в частности, номинативных определений, выполняющих функцию наименования (например, «Аутотрансплантацией называется...» и т.д.). С точки зрения логической структуры эти определения не несут существенной информации, но по формальным критериям являются важными для учащихся. 27% психологов и 21% педагогов выбрали максимальное количество определений (5) из 8 предложений. 10% психологов и 7% педагогов при этом игнорирует фактический материал, 1% психологов и 7% педагогов игнорируют объяснения.

#### **Выводы.**

Полученные результаты отражают уровень сформированности стихийно сложившегося у студентов приема выделения главного в тексте объяснительного типа. Эти навыки в большой степени, как мы можем предположить, зависят от отсутствия нормативных академических представлений у студентов о процессе познания, о структуре научного знания, не формирующихся в учебном процессе. Большое количество студентов-педагогов ориентировано на усвоение несущественной, второстепенной, с точки зрения логической структуры материала, информации. Убежденность студентов в необходимости использования мнемических стратегий в сочетании с неправильно сложившимися представлениями о том, что является существенным в материале для воспроизведения, негативный опыт чтения плохо структурированных психолого-педагогических текстов, а также требования преподавателей в большой степени определяют низкую эффективность учебного процесса. Поэтому современные образовательные программы в вузе должны включать специальные курсы по

формированию у студентов общеучебных умений, или метакогнитивных знаний и стратегий.

**Список использованных источников**

1. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1986.
2. Мальская О. Е. Анализ структуры и формирования деятельности учения / О. Е. Мальская. – Автореф. канд. психол. наук. – М., 1970.
3. Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., Campione, J. C. Learning, Remembering, Understanding. – In: J. H. Flavell, E. M. Markman (Eds) Handbook of Child Psychology, 4th ed: Cognitive Development, Vol. 3, 1983, 515-529 (New York, Wiley).
4. Dunning, et.al. Why people fail to recognize their own incompetence. Current directions in Psychological science. 12(3), 2003, 83-87.
5. Thiede, K. W., Anderson, M. C., Therriault, D. Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. Journal of Educational Psychology, 95(1), 2003, 66-73.
6. Карпов А. В. Психология саморегуляции в XXI веке / А. В. Карпов / Под ред. В. И. Моросановой. – М. : Изд-во «Нестор», 2011. – С. 90-125.
7. Boekaerts, M. Brining about chase in the classroom: strengths and weaknesses of self-regulated learning approach. Learning and Instruction, vol. 12, 2002, 589-604.
8. Zimmerman, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory into practice, 41, 2002, 64-70.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.923.37

**Коцюба Г.О.** °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної психології (м.Київ)

## **ОСНОВНІ СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ЖІНКАМ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У ВІДНОСИНАХ МІЖСОБИСТІСНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ**

*В роботі розглянутий феномен залежного кохання у жінок. Представлені деякі данні щодо структурної та функціональної організації залежного кохання на особистісному, емоційному та тілесному рівнях. В структуру кохання залежних жінок включені такі конструкти як сором, гнів, провина, які роблять його внутрішньо конфліктним, біполярним та суперечливим. В роботі описані основні принципи психокорекційної програми, методологічною основою якої є Клієнт-центрований підхід.*

**Ключові слова:** залежне кохання, структура кохання, прийняття

*В работе рассмотрен феномен зависимой любви у женщин. Представлены некоторые данные ее структурной и функциональной организации на личностном, эмоциональном и телесном уровнях. Чувство любви у зависимых женщин имеет выражено негативную коннотацию. В структуру любви зависимых женщин включены такие конструкты как стыд, страх, гнев, которые делают ее внутренне конфликтной, биполярной и противоречивой. В работе описаны основные принципы психокоррекционной программы, методологической основой которой, является Клиент-центрированный подход.*

**Ключевые слова:** зависимая любовь, структура любви, принятие

*The article examined the phenomenon of women's dependent love organization. The study has revealed the peculiarities of personal, emotional and physical experience of women engaged in dependent love relations. The feeling of women's dependent love has an acute form of a negative*