

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

На правах рукописи

ПРОВОРОВА АНАСТАСИЯ НИКОЛАЕВНА

**СООТНОШЕНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И
СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ**

Специальность: 5.3.1. Общая психология, психология личности, история
психологии

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
профессор Коржова Е. Ю.

Санкт-Петербург – 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1.....	19
АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ	19
1.1 Регуляторная сфера личности.....	19
1.2 Метакогнитивный опыт в структуре метапознания	22
1.2.1 Осознаваемое и неосознаваемое в метапознании.....	25
1.2.2 Исследование структуры метапознания	26
1.2.3 Метакогнитивные процессы	30
1.2.4 Метакогнитивные способности	35
1.2.5 Направления изучения рефлексии в отечественных и зарубежных исследованиях.....	45
1.2.6 Эмпирические исследования метакогнитивных способностей.....	49
1.3 Исследование феномена «субъективный опыт» в зарубежной и отечественной психологии.....	60
1.3.1 Изучение метакогнитивных способностей в рамках проблемы субъективного опыта	63
1.3.2 Концептуальный статус субъективного опыта	68
1.3.3 Структура субъективного опыта	76
1.3.4 Познавательные процессы в формировании субъективного опыта	80
Выводы	84
ГЛАВА 2.....	86
ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	86
2.1 Характеристика выборки и программы эмпирического исследования.....	86
2.2 Методики исследования	90
2.2.1 «Шкала самооценки метакогнитивного поведения» ЛаКоста (адаптация Карпова А. В.).....	90

2.2.2 Методика «Дифференциальный тест рефлексивности» (Леонтьев Д. А.)	92
2.2.3 Краткая версия опросника метакогнитивных убеждений (МСQ 30, адаптация Сирота Н. А., Московченко Д. В., Ялтонский В. М., Ялтонская А. В.)	94
2.2.4 Методика «Семантический дифференциал «Образ жизни» (Александрова О. В., Дерманова И. Б.).....	96
2.2.5 Методика «Опросник для выявления и оценки невротических состояний» (Яхин К. К., Менделевич Д. М.)	97
2.2.6 Диагностика показателей и типов субъект-объектных ориентаций: «Опросник жизненных ориентаций» (Коржова Е. Ю.).....	99
2.3 Методы математической проверки статистических гипотез.....	101
ГЛАВА 3.....	103
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СООТНОШЕНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ.....	103
3.1 Анализ влияния метакогнитивных убеждений на выбор метакогнитивных стратегий, типов рефлексии и компоненты субъективного опыта личности.....	103
3.2 Выбор метакогнитивных стратегий, выраженность малоэффективных метакогнитивных убеждений и особенности субъективного опыта в группах с разными предпочтения типа рефлексии	106
3.3 Структура субъективного опыта личности: инвариантные и вариативные компоненты	113
3.4 Корреляционный анализ взаимосвязи компонентов субъективного опыта и выбора метакогнитивных стратегий и типов рефлексии	119
3.5 Детерминанты выраженности малоадаптивных и адаптивных типов рефлексии.....	124
3.6 Анализ влияния пола участников исследования на выраженность компонентов метакогнитивных способностей и субъективного опыта	127
ВЫВОДЫ	130

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	133
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	137
ПРИЛОЖЕНИЯ	164
Приложение А – Результаты факторного анализа.....	164
Приложение Б – Результаты корреляционного анализа	168
Приложение В – Результаты регрессионного анализа	170

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

Одной из важнейших задач фундаментальной психологии является изучение познавательных способностей. Изучая познавательные процессы, ученые традиционно описывают когнитивные способности (способности, направленные на познание окружающего мира, получение и переработку информации). Однако наравне с понятием когнитивных способностей выделяется концепт «метакогнитивное познание» (метапознание, метакогнитивные способности, метакогниции), который раскрывается как в работах отечественных исследователей (Карпов А. А., Карпов А. В., Перикова Е. И., Ловягина А. Е., Бызова В. М., Холодная М. А., Чернокова Т. В.), так и зарубежных авторов (Flavell J. H., Nelson T. O., Narens L., Brown A. L., Metcalfe J., Shimamura A. P.).

Изучение метакогнитивных способностей как отдельного класса познавательных процессов возникло в психологии во второй половине 70-х годов прошлого века. Изначально большее внимание уделялось изучению метапамяти – знаниям о мнестической сфере психики и стратегиях ее реализации (Flavell J. H., Nelson T. O.). Благодаря расширению методологического аппарата проводимых исследований и увеличению практического интереса к использованию информации о эффективности когнитивных процессов в разных сферах жизни (Холодная М. А., Brown A. L., Wells A.), представления о метапроцессах были перенесены на познание целиком.

В работах С. Л. Рубинштейна и Л. М. Веккера была отмечена одновременная оперантность и операндность психических процессов – они как сами служат механизмами познания, так и являются его объектами. В последствии М. А. Холодной выделено понятие ментального опыта, отвечающего за регуляцию и контроль интеллектуальной деятельности. Б. М. Величковский выделяет уровень метакогнитивной координации обработки информации, который обеспечивает как осознаваемость собственных мыслей и поступков, так и понимание содержания и особенностей познания, и его реализации у других людей.

Таким образом, метапознание преимущественно рассматривается с точки зрения проинформированности людей о своем мышлении и способах его регуляции. Современное состояние метакогнитивной науки позволяет уже не просто обобщенно рассматривать концепцию метакогнитивизма, но и также выделять различные психические процессы, базирующиеся на метакогнитивном уровне, выделяется и утверждается новый терминологический аппарат для данного направления. В котором определяются отдельно метапамять, метамышление, метамониторинг, метакогнитивные знания, также отдельно выделены метакогнитивные способности как «особый, качественно специфический класс способностей личности, локализованный на метасистемном уровне их организации, представляющий собой синтез категорий общих способностей и метакогнитивных процессов и качеств личности» [66, с.132–133].

Метакогнитивные способности преимущественно изучаются в контексте повышения эффективности профессиональной и учебной деятельности [25; 31; 53], что стало особенно актуально в контексте ярко выраженных требований достижения успеха практически во всех сферах деятельности современного человека. Однако здесь важно учитывать, что некорректно изучать результативность человека в отдельных сферах жизни без учета взаимосвязи с его психологическим благополучием и выявления личных интерпретаций происходящих изменений и полученных достижений. Так, С. Л. Рубинштейн отмечал, что первоочередным по значимости для человека становится не само по себе предметное содержание того, что он познал, а индивидуальное для этого человека значение познанного [75]. Как раз в этом наиболее ярко будет проявляться взаимосвязь метакогнитивных способностей и субъективного опыта личности, как «системы интерпретаций, направляющей познание субъекта, организующая процесс прогнозирования будущего и детерминирующая поведение человека» [72, с. 23].

Субъективный опыт объединяет в себе самоописания качества психического здоровья человека, убеждения о собственной эффективности и результативности в разных видах деятельности – от формализованной учебно-рабочей, до

неформальных социальных контактов и общей успешности жизни в обществе, знания о используемых стратегия своего поведения. Метакогнитивные способности в свою очередь являются как частью этого самоописания внутри познания, так и тем психическим образованием, которое будет в свою очередь регулировать получение субъективного опыта, использование отдельных его частей в разных аспектах жизнедеятельности, направлять психическую активность в соответствии с имеющимися знаниями и потребностями.

Так, например, метакогнитивные способности стали предметом исследований и в области изучения негативных психических состояний [105; 172; 239]. Некоторые авторы утверждают, что симптомы таких состояний связаны с дефицитом в метапознании, который приводит к неосведомленности о собственных мыслях и действиях [133; 142], а другие утверждают, что метакогнитивные убеждения приводят к искажению интерпретации, что и вызывает негативный субъективный опыт [132; 179].

В то же время есть исследования, направленные на выявление особенностей формирования и регуляции отношения к миру, людям и самому себе через оценку своей социальной эффективности: умение грамотно интерпретировать невербальные сигналы, поведение и содержание речи других людей помогает не только выстраивать качественное межличностное взаимодействие, но также через понимание своих ошибок интерпретаций помогает развивать рефлексивность, видеть особенности своего познания и характеристики его регуляции, что позволяет в целом увеличить количество позитивных описаний субъективного опыта личности [85; 98; 167].

Постоянное столкновение с новыми задачами в рамках индивидуальной жизни человека, а также в контексте взаимодействия с внешним миром, требует искать пути их решения, стимулирует изучение новых способов работы с информацией. Приобретение знаний о собственном познании и умение использовать эти данные – это одни из новых формирующих требований, предъявляемых окружающей реальностью. Здесь же значимым представляется изучение особенностей метаспособностей в контексте жизненных ориентаций, как

вектора психической активности человека [65]. Больше удовлетворение от реализации выбранных целей и задач возможно при выраженности субъектности жизненных ориентаций личности [29; 54], что позволяет не только наблюдать за переменами в жизни, но и чувствовать личный вклад в эти изменения, определять себя как отдельную сформированную личность [18].

Следовательно, мы видим, что метакогнитивные способности, включающие в себя метаубеждения, метастратегии и особенности рефлексии, а также субъективный опыт, включающий в себя описания собственного состояния, жизненных ситуаций и смысложизненные ориентации, являются частью регуляторной сферы психики, т. е. участвуют в мониторинге, коррекции и оценке поведения и результатов деятельности человека. Но при этом важно учитывать и данные исследований, в которых отмечается наличие собственного содержания у метапроцессов и невозможность их полного сведения к содержанию первичного мышления, когнитивным процессам: «на уровне этого «вторичного» процесса генерируются новые процессуальные характеристики, обуславливающие дополнительное по отношению к самому «первичному» процессу содержание» [40, с. 285–286]. Что иной раз подтверждает сложность рассмотрения взаимодействия и соотношения метакогнитивизма и субъективного опыта личности. Особенности состава, структуры и взаимосвязи имеющегося фактического опыта проживания жизненных ситуаций, описания своего состояния и интерпретации событий внешнего мира можно описать в рамках концепции субъективного опыта, что позволяет сделать более качественным наблюдение, измерение и прогнозирование процесса познания человека. При этом интересно, что метакогнитивные способности с одной стороны будут частью субъективного опыта, с другой – они будут контролировать состояние субъективного опыта и регулировать переработку информации в нем, т. е. будут процессом «сверху».

Повышение внимания, уделяемого метапознанию, может сделать процесс познания более эффективным как с точки зрения улучшения психологического благополучия (регуляция «сверху»), так и с точки зрения повышения результативности обучения и любой другой деятельности.

Изучение системы динамического взаимодействия между благополучием и общей эффективностью личности позволяет расширить представления о взаимосвязи компонентов субъективного опыта между собой, а также выделить особенный вклад метакогнитивных способностей как одного из основных регуляторных механизмов самопознания и познания мира в целом.

Можно выделить следующие проблемы в изучении метакогнитивных способностей:

1. Отсутствие единого понимания данного концепта, нет единой дефиниции.
2. Отсутствие общепринятой структуры метакогнитивных способностей.
3. Отсутствие чёткого понимания соотношения метакогнитивных способностей и компонентов субъективного опыта в структуре регуляторной сферы психики.

Объект исследования: регуляторная сфера психики человека.

Предмет исследования: метакогнитивные способности и субъективный опыт личности.

Цель: изучить структурно-содержательные характеристики метакогнитивных способностей и их взаимосвязь с компонентами субъективного опыта личности.

Общая гипотеза: структурно-содержательные компоненты метакогнитивных способностей взаимосвязаны с компонентами субъективного опыта и участвуют в регуляторных процессах психики человека.

Частные гипотезы:

1. Метакогнитивные убеждения лежат в основе различий субъективных жизненных ориентаций, восприятия жизненной ситуации и самочувствия, выбора метастратегий и типов рефлексии.
2. Функциональная метакогнитивная регуляция взаимосвязана с положительным восприятием жизненной ситуации и самочувствия личности.

3. Существует взаимосвязь компонентов субъективного опыта, метакогнитивных стратегий и типа рефлексии в группах с разной выраженностью малоэффективных метакогнитивных убеждений.

4. Психологическими предикторами разных типов рефлексии выступают метакогнитивные стратегии, метакогнитивные убеждения, и компоненты субъективного опыта личности; специфика выраженности предикторов связана с адаптивностью предпочитаемого личностью типа рефлексии.

5. Специфика становления жизненного пути личности отличается у мужчин и женщин: существуют различия в метакогнитивной регуляции и восприятии самочувствия и жизненных ситуаций.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ современных исследований метакогнитивных способностей в трудах отечественных и зарубежных авторов.

2. Обозначить место метакогнитивных способностей в структуре познания и определить роль познавательных процессов в формировании субъективного опыта.

3. Описать основные результаты актуальных теоретических и эмпирических исследований метакогнитивных способностей и субъективного опыта личности.

4. Создать теоретическую модель компонентов регуляторной сферы психики человека и модель взаимодействия компонентов метакогнитивных способностей и субъективного опыта личности.

5. В эмпирическом исследовании выделить группы лиц с разным уровнем выраженности малоэффективных метакогнитивных убеждений, оценить различия использования метакогнитивных стратегий, типа рефлексии и компонентов субъективного опыта внутри групп.

6. Выявить различия выраженности метакогнитивных стратегий, малоэффективных метакогнитивных убеждений, компонентов субъективного опыта в группах с разными предпочтительными типами рефлексии.

7. Выявить структурно-содержательные характеристики метакогнитивных способностей и субъективного опыта личности.

8. Определить взаимосвязь компонентов субъективного опыта и метакогнитивных стратегий и типа рефлексии в группах с разной выраженностью малоэффективных метакогнитивных убеждений.

9. Определить предикторы показателей малоадаптивных типов рефлексии (интроспекции и квазирефлексии) и системной рефлексии среди компонентов субъективного опыта, метакогнитивных стратегий и малоэффективных метакогнитивных убеждений.

10. Рассмотреть особенности выраженности метакогнитивных способностей и субъективного опыта у лиц разного пола.

Теоретико-методологическая основа:

– Теоретические и эмпирические исследования психологии метапознания (Холодная М. А., Карпов А. В., Перикова Е. И., Ловягина А. Е., Бызова В. М., Metcalfe J., Shimamura A. P., Flavell J. H., Brown A. L., Nelson T. O., Ridley D. S., Whitebread D., Pino-Pasternak D., DeYoung C. M., Serra M. J.).

– Исследования субъективного опыта с точки зрения субъектно-деятельностного подхода (Ананьев Б. Г., Брушлинский А. В., Абульханова-Славская К. А., Исаев Е. И., Леонтьев А. Н., Осницкий К. А., Петровский В. А., Рубинштейн С. Л., Слободчиков В. И., Якиманская И. С.) и с точки зрения событийного подхода (Анцыферова Л. И., Кроник А. А., Коржова Е. Ю.).

Также в работе учтены положения когнитивных теорий личности (Kelly G., Harvey O., Hunt D., Schroder H.), где основное внимание уделялось структурным аспектам организации индивидуальных понятийных систем. Отмечены взгляды на понятие «субъективный опыт» представителей когнитивного направления неофрейдизма, сосредоточенных на поиске когнитивных структур как неких стабильных образований, объясняющих устойчивые свойства личности (Gardner H., Holzman P., Klein G.). Учтены положения о взаимосвязи психических образований личности: положения концепции психологии отношений (Мясищев В. Н.); теория организации психических процессов (Веккер Л. М.);

психология субъективной семантики Артемьевой Е. Ю.; дифференциальная модель рефлексивности Леонтьева Д. А.; функционально-генетическая концепция способностей (Дружинин В. Н., Ильин Е. П., Шадриков В. Д.); дифференционно-интеграционный подход изучения специальных способностей (Волкова Е. В.); положения теории Карпова А. В. о пятиуровневой структуре способностей человека; концепция динамической функциональной структуры личности Платонова К. К.; психология понимания как процесса и результата мышления человека (Знаков В. В.).

– Психотерапевтическая теория Уэллса А. о влияния метакогнитивной регуляции на формирование и отягощение негативных психических состояний (Wells A., Matthews G., Parageorgiou C.).

Методы и методики исследования

Для реализации поставленных задач была разработана программа исследования, в рамках которой использовались следующие группы методов:

1) теоретический анализ и обобщение данных научной литературы;

2) психодиагностический метод, в рамках которого были использованы методики:

– «Шкала самооценки метакогнитивного поведения» ЛаКоста (адаптация Карпова А. В.) для диагностики предпочитаемых типов метакогнитивных стратегий и определения интегрального показателя разнообразия выбора метакогнитивных стратегий;

– методика «Дифференциальный тест рефлексивности» (Леонтьев Д. А.) для определения выраженности трех типов рефлексии: системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии;

– краткая версия опросника метакогнитивных убеждений (МСQ 30, адаптация Сирота Н. А., Московченко Д. В., Ялтонский В. М., Ялтонская А. В.);

– опросник жизненных ориентаций для определения показателей и типов субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях (Коржова Е. Ю.);

– методика «Семантический дифференциал «Образ жизни» Александрова О. В., Дерманова И. Б. для выявления когнитивных и

эмоциональных компонентов субъективного восприятия человеком своей жизненной ситуации;

– методика «Опросник для выявления и оценки невротических состояний» (Яхин К. К., Менделевич Д. М.).

3) для обработки эмпирических данных: методы математической статистики (первичная описательная статистика, t-тест Стьюдента, факторный анализ и процедура вычисления factor scores, корреляционный анализ (тест ранговой корреляции Спирмена), дисперсионный анализ (ANOVA), множественная линейная регрессия), реализованные с помощью стандартизированного пакета программ Statistica 12.0, SPSS 26.0 в среде Windows 10 pro.

Эмпирическая база исследования. В исследовании приняло участие 417 человек: 333 женщины и 84 мужчины, в возрасте от 18 до 72 лет ($M=26,06$; $SD=10,10$). Выборка популяционная, состоит из участников, которые добровольно согласились принять участие в исследовании.

Научная новизна исследования состоит как в самой постановке научной проблемы, так и в полученных результатах:

1. Установлено, что различия выраженности метакогнитивных убеждений отражаются на выборе метакогнитивных стратегий, выраженности разных типов рефлексии, уровне невротизации личности, восприятии жизненных ситуаций, локусе контроля и транситуационной направленности освоения мира;

2. Раскрыты особенности используемых метакогнитивных стратегий, малоэффективных метаубеждений, восприятия жизненных ситуаций, своего самочувствия и особенности субъект-объектных жизненных ориентаций в зависимости от предпочитаемого типа рефлексии; отмечена значимость адаптивного типа рефлексии – системной рефлексии – для эффективности саморегуляции личности;

3. Подтверждено различие компонентов структуры субъективного опыта в зависимости от разной выраженности малоэффективных метакогнитивных убеждений; отмечена взаимосвязь компонентов структуры субъективного опыта с выбором метакогнитивных стратегий и выраженностью разных типов рефлексии;

4. Выявлены предикторы группы адаптивного типа рефлексии (системной рефлексии) и малоадаптивных типов рефлексии (квазирефлексии и интроспекции): для адаптивного формата рефлексии предикторы – метакогнитивные стратегии, восприятие жизненной ситуации и параметры субъект-объектных жизненных ориентаций; для малоадаптивного формата рефлексии предикторами выступили метакогнитивные стратегии, малоэффективные метакогнитивные убеждения, показатели негативных психических состояний и параметры субъект-объектных жизненных ориентаций.

Теоретическая значимость исследования состоит в обогащении теоретических знаний по проблеме метакогнитивных способностей, их соотношения с параметрами восприятия жизни, самочувствия и субъект-объектных ценностных ориентаций личности. Проанализированы работы отечественных и зарубежных авторов, раскрывающие динамику научных взглядов на положение метакогнитивных способностей в структуре психических образований, на выделение субъективного опыта как важного компонента регуляционной сферы психики человека. Отмечены результаты исследований влияния развития метакогнитивных способностей на эффективность человека в разных сферах жизни, раскрыта значимость познавательных процессов в формировании субъективного опыта личности. Сформирована теоретическая модель взаимодействия структурно-содержательных компонентов метакогнитивных способностей и субъективного опыта личности. Полученные результаты исследования могут использоваться для разработки программ оказания психологической помощи, повышения эффективности учебной и рабочей деятельности.

Практическая значимость

Результаты исследования значимы для дополнения материалов курсов общей психологии и спецкурсов по психологии метапознания. Данные исследования об особенностях соотношения метакогнитивных способностей и субъективного опыта личности можно применять в качестве базы для реформирования педагогических и общеметодических подходов к формированию

индивидуального образовательного маршрута и приобретению профессиональных компетенций, как в рамках классического образования, так и на курсах повышения квалификации.

Также созданные наработки можно использовать для совершенствования системы психотерапевтической помощи, которая будет дополнять когнитивно-поведенческий подход включением метакогнитивных методов психотерапии. Можно утверждать, что подобные нововведения будут значительно повышать эффективность личной и групповой психотерапии, так как метакогнитивные стратегии и убеждения более устойчивы и позволяют полнее понимать механизм формирования негативных психических состояний.

Настоящее исследование применимо для организации эффективного процесса профессионального обучения будущих специалистов в ВУЗах, для переподготовки действующих профессионалов, профилактики дезадаптации и эмоционального выгорания у специалистов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Различия используемых метакогнитивных убеждений влияют на субъективный опыт, выбор метастратегий и выраженность разных типов рефлексии. Так, меньшая частота обращения к малоэффективным метаубеждениям опосредует специфику субъективного опыта в виде позитивной оценки самочувствия, восприятия жизненной ситуации как подвластной личному контролю, радостной и разрешимой, а также интернальности принятия ответственности за свою жизнь и ориентире на практическую деятельность. При выраженности малоэффективных метакогнитивных убеждений у респондентов отмечается стремление к самосовершенствованию, перепроверкам полученных результатов и ментальному проигрыванию предполагаемых событий, выше показатель системной рефлексии, но вместе с этим выше и показатели малоадаптивных типов рефлексии (интроспекции, квазирефлексии), а также отмечается негативная оценка самочувствия вплоть до болезненного уровня.

2. Предпочтение системной рефлексии связано с более эффективной саморегуляцией, отраженной в большем количестве используемых

метакогнитивных стратегий; низкими значениями малоэффективных метакогнитивных убеждений и показателями позитивного восприятия жизненных ситуаций и самочувствия. Предпочтение малоадаптивных типов рефлексии связано с частым использованием малоэффективных метакогнитивных убеждений, снижением позитивности восприятия жизни и самочувствия.

3. Структура субъективного опыта в группе без выраженных малоэффективных метаубеждений включает 4 инвариантных фактора – «психическое благополучие», «личностная пассивность», «подконтрольность и позитивность жизненной ситуации», «локус контроля» и 1 вариативный – «понимание жизненной ситуации». В группе с выраженными малоэффективными метаубеждениями инвариантные факторы – «подконтрольность и позитивность жизненной ситуации», «локус контроля», вариативные факторы – «жизненная активность» и «эмоциональная устойчивость и физическая выносливость». Корреляционная взаимосвязь данных факторов с метакогнитивными стратегиями и типами рефлексии в каждой из групп отражает вклад малоадаптивных типов рефлексии в поддержание негативного восприятия жизни и самочувствия, а частота использования ряда метакогнитивных стратегий может сказываться как позитивно, так и негативно на восприятии жизненных ситуаций и уровень невротизации личности в зависимости от используемых метаубеждений.

4. Выраженность типов рефлексии имеет сложную предикцию в виде используемых метакогнитивных стратегий, малоэффективных метаубеждений и компонентов субъективного опыта. Для системной рефлексии предикторы: «рефлексивная оценка деятельности», «осмысление достижений», «внимательность к мыслям», «эмоциональное переживание ситуации», «разрешимость ситуации», «трансситуационная изменчивость» и «трансситуационная подвижность». Для интроспекции и квазирефлексии предикторами выступают: ряд метакогнитивных стратегий («планирование», «осмысление достижений», «поиск решений», «ролевое проигрывание», «ведение дневников»), параметры негативных психических состояний, метакогнитивное

убеждение об опасности беспокойства и показатель «трансситуационное творчество».

5. Среди женщин и мужчин значимые различия компонентов метакогнитивных способностей и субъективного опыта выявлены в:

- выраженности метастратегий «Ролевое проигрывание», «Ведение дневников», метаубеждений о бесконтрольности тревоги, типов рефлексии «Интроспекция» и «Квазирефлексия» у женщин;
- более позитивном восприятии самочувствия и жизненной ситуации у мужчин.

Надежность и достоверность результатов обеспечивается методологической обоснованностью исходных позиций; репрезентативностью обследованной выборки; применением комплекса надёжных и валидных методик, адекватных задачам исследования; использованием общепризнанных методов статистической обработки данных с помощью прикладных статистических программ Statistica 12.0, SPSS 26.0.

Этапы исследования. Исследование проходило с 2020 по 2024 г. На первом этапе (2020 – 2021 гг.) производился теоретический обзор работ, посвященных изучению метакогнитивных способностей и субъективного опыта личности. На втором этапе (2021 – 2023 гг.) разработана и осуществлена программа эмпирического исследования. На третьем этапе (2023 – 2024 гг.) проводилась обработка и интерпретация данных проведённого исследования, оформление результатов и подведение итогов диссертационного исследования.

Апробация результатов.

Основные положения по теме диссертационного исследования обсуждались и представлялись на заседаниях кафедры общей и социальной психологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Всероссийской конференции с международным участием «Психологические проблемы личности и общества в условиях эпидемиологической угрозы» (г. Москва, 10–12 декабря 2020 г.); V Международном форуме по когнитивным нейронаукам «COGNITIVE NEUROSCIENCE – 2022» (г. Екатеринбург, 9-

10 декабря 2022 г.); Всероссийской научной конференции памяти Дж. С. Брунера «Психология познания» (г. Ярославль, 1–3 декабря 2023 г.); VI Международном форуме по когнитивным нейронаукам «COGNITIVE NEUROSCIENCE – 2023» (г. Екатеринбург, 7-9 декабря 2023 г.).

По материалам исследования опубликовано 9 статей, в том числе 5 статей в журналах, рекомендованных ВАК РФ; из них 1 статья в журнале, индексируемом в МБД Scopus и Web of Science Emerging Sources Citation Index (ESCI), 1 статья в журнале из списка Russian Science Citation Index на Web of Science (RSCI).

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, выводов, списка литературы и приложений. Список литературы включает 240 наименования, из них – 140 на иностранном языке. Основное содержание работы изложено на 163 страницах. Работа иллюстрирована 18 таблицами и 9 рисунками.

ГЛАВА 1

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

1.1 Регуляторная сфера личности

Регуляторная сфера включает в себя процессы, отвечающие за управление, коррекцию и контроль действий и деятельности человека в различных ситуациях. Основные функции регуляторных механизмов психики – адаптация к меняющимся условиям среды, обеспечение самоконтроля (своих эмоций, мыслей, действий), поддержание целеполагания и обеспечение процессов реализации решения задач и преодоления трудностей.

Прежде чем рассматривать особенности метакогнитивных способностей и субъективного опыта личности в качестве одних из компонентов регуляторной сферы, кратко рассмотрим основные теории психической саморегуляции человека для более полного обоснования места субъективного опыта и метакогниций в процессах регуляции.

Так, в теории О. А. Конопкина [44] саморегуляция представлена в качестве структурно-функциональной системы из 6 звеньев, каждое из которых имеет свое отдельное назначение: цель, модель условий, программа действий по исполнению цели, определение субъективной системы критериев оценки деятельности, контроль и оценка результатов, решение о необходимости/отсутствии необходимости коррекции. Здесь можно сразу отметить присутствие метакогнитивных процессов – в звеньях определения критериев, оценки и необходимости коррекция, так функционал этих звеньев напрямую требует осознания хода своих мыслей и возможности наблюдения и регуляции познавательных процессов в целом. Но также мы видим и присутствие компонентов субъективного опыта личности в данной модели – подбор целей, оценка и коррекция проводятся с учетом прошлого опыта и актуальных переживаний человека. Например, часто повторяющиеся неудачные результаты

деятельности могут сформировать убеждение о невозможности выполнения цели или избыточно негативную оценку результатов [10].

Продолжением данной теории стала концепция индивидуального стиля саморегуляции В. И. Моросановой [57], в которой стиль саморегуляции определяет уникальность способов управления процессами мышления и внешней деятельности. Автором выделяются регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства. Первые отвечают за реализацию базовых процессов саморегуляции, вторые формируются в процессе определения новых целей и актуализации имеющейся в опыте информации о вариантах их достижения.

В обеих теориях отражена необходимость коррекции выбора целей и оценки их реализованности в соответствии с индивидуальными особенностями человека, его прожитым опытом и условиями внешнего мира. Что дает возможность обозначить ценность смысловой регуляции жизни человека как отдельной структуры, влияющей на выбор задач, уровень активности их выполнения и степень уместности в имеющихся внешних обстоятельствах. Более подробно изучением этой стороны саморегуляции человека занимается Д. А. Леонтьев, в частности, он описывает данный феномен как смысловую сферу личности – совокупность структур и их взаимосвязей, отражающих содержательную часть отношений внутреннего мира человека с событиями внешнего мира [49].

При этом важно отметить, что событиями внешнего мира могут быть не только какие-либо природные или техногенные явления и процессы, которые, несомненно, будут вынуждать человека проверять и корректировать свое мышление и поведение, но и уникальные внешние события для человека как вида – это общение, влияние словесной информации. Важное значение речи в формировании и регуляции сознания отмечал еще А. Р. Лурия, обозначая в своих работах, что слово позволяет совершить скачок от чувственного к рациональному, т. е. не только воспринимать вещи во внешнем мире, но и, обозначая их названия, оперировать ими во внутреннем мире [52].

Таким образом, формирование новых названий и в дальнейшем смыслов явлений и процессов окружающего мира может приводит к перестройке и результатов осознания себя и мира, следовательно, и изменению саморегуляции. При этом процессы перехода от материальной формы к субъективным значениям (субъективация, процесс понимания) не односторонние, движение от субъективных значений к идентификации и взаимодействию с явлениями внешнего мира так же возможно (объективация, реализация сформированного понимания) [86].

Понятие, объединяющее вышеперечисленные особенности процессов саморегуляции человека, сформулировано в работах А. К. Осницкого и обозначается как регуляторный опыт личности, включающий в себя как структуру знаний и умений из личного опыта человека, так и ментальные структуры, обеспечивающие возможность отслеживания и коррекции мыслительной и поведенческой активности человека [62]. Автором выделяются следующие компоненты регуляторного опыта:

- ценностный – отражение совокупности личностных проявлений человека в форме убеждений, интересов, потребностей;
- рефлексивный – реализуется с помощью метакогнитивных процессов, направленных на отслеживание процесса соотнесения событий внутреннего мира с обратной связью от внешнего мира;
- операциональный – смысловая составляющая регуляторного опыта, его содержание;
- сотрудничество – отражение влияния социальных контактов;
- привычная активизация – процессы, обеспечивающие быстрые адаптивные реакции на меняющиеся условия среды.

На данном этапе развития психологии как науки – это не единственные теории, рассматривающие структуру и функциональные особенности регуляторной сферы психики человека. Но можно отметить, что в тех работах, что мы привели в пример в данном параграфе, прослеживается единство взглядов на

интегральность регуляторных процессов и выделение внутри регуляторной сферы отдельных групп психических образований: базовых психических процессов, обеспечивающих первичную ориентировку в пространстве; личного опыта человека (как собственных интерпретаций происходящего и результатов социальных взаимодействий, так и системы ценностей и потребностей личности); метакогнитивных процессов, позволяющих давать рефлексивную оценку своей эффективности и результатам деятельности, а также корректировать процесс мышления для повышения качества жизни.

В последующих параграфах мы более подробно рассмотрим метакогнитивные способности и субъективный опыт личности в рамках их проявления в системе саморегуляции и особенности их влияния на разные сферы жизни человека.

1.2 Метакогнитивный опыт в структуре метапознания

Метапознание – это направленность познавательной активности на собственные мыслительные процессы, результатом которой будет совокупность знаний об их закономерностях и способах управления ими. [173]. Термин образован с помощью приставки «мета» (μετά), которая в переводе с древнегреческого означает «после» или «за»; в современном языке префикс используется в значении «более полный» или «выходящий за пределы». Метапознание было предметом как минимум двух работ древнегреческого философа Аристотеля: «О душе» (Περὶ ψυχῆς) и «О памяти и воспоминании» (Περὶ μνήμης καὶ ἀναμνήσεως), то есть попытки определить процессы рефлексии над своим мышлением в научном поле существуют уже не первое тысячелетие, тем не менее феномен метапознания все еще остается одним из самых сложных для определения и последующего его изучения.

Метапознание может принимать различные формы, такие как размышления о способах мышления (процесс) и знание того, в какой момент и каким образом применять стратегии для обучения или решения проблем (результат). Таким

образом, в метапознании можно выделить два компонента: знания о познании (1) и регулирование познания (2) [205; 206]. Также метапознание часто разделяют на отдельные метакогнитивные процессы, которые связаны с мониторингом и контролем отдельных когнитивных процессов, составляющих познание: метапамять, метавнимание, метапонимание и т. д.

Важно отметить, что понятие «cognitive» с английского на русский язык можно перевести как «познавательный», и достаточно часто в отечественной литературе используется термин-калька «когнитивный», что не совсем корректно, так, например, как отмечает М. А. Холодная: в процессе взаимодействия с реальностью человек создает в сознании свой субъективный образ этого мира, т. е. «познавательный» – характеристика самого результата этого процесса (т. е. полученного познавательного образа), а «когнитивный» – особенностей работы механизмов психики (мнемических, сенсорно-перцептивных и т. д.), которые участвуют в процессе построения этого образа [88]. Тем не менее и в современных исследованиях эти слова часто используются как синонимы, что создает определенную путаницу и с точки зрения методологической организации исследований метапознания, и с точки зрения создания теоретических классификаций положения метапознания в структуре психики человека.

Метапознание можно представить в двух измерениях: первое измерение – это метакогнитивные знания, а второе – процесс метакогнитивного мониторинга и саморегуляции. Метакогнитивное знание, по существу, не имеет природы, отличной от других видов знания, но имеет отличную от других форм знания точку приложения – сам процесс мышления человека. Следует отметить, что расширение метакогнитивного знания происходит у людей, которые применяют стратегии мониторинга и метакогнитивной саморегуляции к своему собственному обучению и решению сложных жизненных задач. Некоторые эволюционные психологи предполагают, что люди используют метапознание как инструмент выживания, что делает метапознание одинаковым в разных культурах.

Ключевые стратегии развития метапознания связаны с выбором, организацией, обработкой и повторением информации. Дополнительные подходы

включают самоанализ (например: «Что мне уже известно об этом? Решал ли я раньше подобные задачи?»), проговаривание своих мыслей вслух во время выполнения задания, а также создание графических визуализаций, таких как концептуальные карты и схемы, отражающих собственные мысли и имеющиеся знания. Кроме того, физический процесс прописывания того, о чем человек думает в моменте, также помогает в формировании и укреплении метакогнитивных навыков.

Если мы говорим о рассмотрении проблемы метакогниций с точки зрения когнитивной психологии, то «познание о познании» – это определение метапознания, которое в наиболее общем виде отражает всю вытекающую терминологию.

Так, и исследователь А. Кориат выделяет пять блоков проблем метапознания, которые стали предметом для экспериментальных исследований [159]. Исследовательские вопросы ученых-когнитивистов, впервые подступившихся к изучению метакогнитивных способностей, Кориат предлагает разделить на следующие группы:

1. Как влияют метакогнитивные суждения на отслеживание когнитивной деятельности.
2. Значимость убежденности в правильности имеющихся выводов и влияние этой уверенности на процесс деятельности и ее результат.
3. Изучение факторов, детерминирующих успешность интеллектуальных операций.
4. Характер влияния метакогнитивного контроля на процесс метакогнитивного мониторинга.
5. Взаимозависимость метакогнитивных способностей и результатов деятельности.

Также данный исследователь предлагает простую классификацию метакогнитивных феноменов, основанную на дуальных моделях, которые были популярны в исследованиях принятия решений и предполагавшие существование двух рефлексивной и опытной систем в когнитивной сфере. В этой классификации

выделяются две группы метакогниций: одна основана на знаниях и сознательных усилиях их реализации, в следствие чего проявлена во внешнем мире; вторая – на опыте в результате работы несознаваемых процессов.

В соответствии с этой концепцией, метакогниции «опыта» связаны с эмоциональными реакциями и воспринимаются как самоочевидные. Напротив, метакогниции, основанные на знаниях, выводятся через анализ информации и созданные на его основе выводы. Метакогнитивные чувства, таким образом, могут подсвечивать течение как осознаваемой, так и неосознаваемой познавательной активности. Однако другие теории сознания включают в себя положения о том, что любое метакогнитивное состояние является осознаваемым, так как метапознание включает психические процессы высшего уровня, указывающие на наличие сознания.

1.2.1 Осознаваемое и неосознаваемое в метапознании

Многие исследователи метакогниций (Ридли Д., Шутц П., Гланц Р. и Вайнштейн К.) отмечают сознательный, преднамеренный характер метапознания [209]. Другие же считают, что это процессы могут носить неосознаваемый, автоматический характер. Например, при проверке своей работы на наличие ошибок ученик может делать это по привычке, с небольшой долей осознания того, что он делает, пока ошибка не будет обнаружена.

Понятие автоматического или неявного метапознания может вызвать новые сложности в разграничении когнитивных и метакогнитивных процессов, но с другой стороны это же дает большие возможности для исследований и построения более сложных моделей метапознания, особенно при описании этих процессов у маленьких детей [193]. Так, некоторые исследователи утверждали, что метакогнитивные навыки возникают в возрасте от 8 до 10 лет [230], однако есть исследования [236], которые доказывают наличие метакогнитивных способностей у детей более младшего возраста – от 18 месяцев, когда впервые можно обнаружить формирование стратегий исправления ошибок. Дети не могут описать

метакогнитивные операции, которыми они пользуются, но это не означает, что данные процессы не происходят.

В отечественной литературе ряд авторов также придерживается идеи существования произвольного регулирования метапознания. Так, например, М. А. Холодная в исследованиях устройства ментальной сферы отмечает три уровня (или слоя) опыта, имеющих связанное друг с другом, но самостоятельное значение, выполняющих разные функции [90]:

1. Когнитивный – необходим для обработки, хранения, систематизации информации о внешнем мире, что позволяет человеку ориентироваться в стабильных и хорошо объяснимых особенностях этого мира.

2. Метакогнитивный – значим для отслеживания и регуляции познавательной активности через мониторинг процесса мышления, определение индивидуальных особенностей его проявленности и коррекцию при необходимости.

3. Интенциональный – отражает специфику интеллектуальных процессов отдельно-взятого человека, позволяющих формировать личные критерии направленности познавательной активности, использовать уникальные способы переработки информации и решения задач.

Таким образом, можно выделить определенную иерархию ментальных структур, включающую три уровня опыта. Их структура и особенности взаимосвязей позволяют оценивать широкий ряд особенностей интеллектуальной сферы психики человека, таких как: ориентирование в стандартных заданиях с четко определенными условиями, генерирование новых способов решения задач, способность к пониманию новых данных и их практической реализации, а также индивидуальные способы восприятия и интерпретации информации.

1.2.2 Исследование структуры метапознания

Метапознание – это общий термин, охватывающий изучение контроля памяти и саморегуляции, метарассуждения, сознания/осознания и

автоноэтического переживания. На практике эти способности используются для регуляции собственного познания, для повышения своего потенциала мыслить, учиться и для оценки адекватности интерпретаций своего поведения и поведения других людей. Это также может привести к сокращению времени реакции на данную ситуацию в результате повышенной осведомленности и потенциально сократить время на решение проблем или задач.

Термин «метапознание» (metacognition) впервые появился в работах Дж. Флейвелла в 1976 году и на тот момент определялся как совокупность знаний человека об основных особенностях познавательной сферы и способах её контроля [138]. Дословно Флейвелл определял метапознание как «знание о познании и управлении познанием» [138, с. 232].

Теория Андреаса Деметриу (одна из нео-пиаже-теорий когнитивного развития) использовала термин «гиперпознание» для обозначения процессов самоконтроля, саморепрезентации и саморегуляции, которые рассматриваются как неотъемлемые компоненты человеческого разума [125]. Более того, вместе со своими коллегами Деметриу показал, что эти процессы участвуют в общем интеллекте вместе с эффективностью обработки и рассуждениями, которые традиционно считались составляющими подвижного интеллекта (по теории интеллекта Кеттела) [124; 218].

1. В дальнейшем понятие «метапознание» развивалось и дополнялось многими исследователями, интересовавшимися областью метакогнитивного мышления (Браун, Флейвелл, Клюве) [116; 117; 138; 157]. Каждый из данных авторов представлял свою структуру метапознания, и большинство работ имеют схожие взгляды на этот процесс, который разбивается по двум основным направлениям:

1. контроль познания – обозначение человеком проблемного поля, рефлексия над собственными когнитивными способностями и стратегиями мыслительной деятельности;

2. регуляция познания – распределение имеющихся ресурсов для решения актуальной на данный момент проблемы, определение хода выполнения предстоящей работы.

Примечательно и то, что в данных работах уделяется много внимания процессу планирования как функции мышления. Что можно проследить также и в трудах отечественных авторов, например, А. Н. Леонтьев определял планирование как этап подготовки к деятельности, не включенный при этом в ее практическое осуществление [48]. Таким образом, можно говорить о том, что выделяется не только сам предмет деятельности, на который направлено познание, но и сама деятельность человека становится предметом осмысления и преобразования: «В среду природных вещей вводится новая „вещь” – план человеческого действия» [17, с. 146]. Поэтому именно вектор направленности планирования следует считать основной характеристикой отличия метакогнитивных от когнитивных процессов: отслеживание самих процессов познания – для первых; какая-либо область окружающей реальности – для вторых [137]. Здесь же стоит отметить, что ранее существовали разночтения среди ученых относительно того, как связаны процессы саморегуляции и метапознания, т. к. ранее эти понятия иногда использовались попеременно, т. е. фактически принимались как синонимы. На данном этапе развития психологии оба этих термина разнесены: так «метапознание» относится непосредственно к процессу мониторинга и контроля познания, а термин «саморегуляция» применим ко всем аспектам функционирования психики человека, в том числе эмоциональным, социальным и мотивационным [231].

В самой структуре метапознания разграничивают друг от друга: процессы суждения о значимости и выраженности своих воспоминаний и процессы практической реализации этих суждений, иными словами – мониторинг и контроль. Исследователи в области нейронаук определяют данные процессы как результат активности префронтальной коры: электрические импульсы поступают к ее нейронам от других областей коры, а благодаря механизму «петли обратной

связи» происходит контроль и регуляция нейрональной активности этих областей [207].

Наибольшее же распространение среди всех теорий метапознания в научной литературе получила работа Нельсона и Наренса [182], в которой они выделяли два уровня в структуре данного процесса:

1. уровень объекта – когнитивные стратегии здесь необходимы для достижения определенной цели (например, расшифровка текста при чтении для того, чтобы понять его смысл);
2. мета-уровень – более высокий уровень использования метакогнитивных стратегий, связанный с процессами управления деятельностью на основе обратной связи (так, например, прочитав абзац, человек может остановиться и подумать, насколько хорошо он его понял, если результат мониторинга этого процесса будет удовлетворительный, то он продолжит чтение, в противном случае – перечитает или обратится за помощью к словарю).

Данная теория была одной из первых, в которой структура метакогнитивных способностей приобретает вид определенной иерархии, и именно многоуровневая система на данный момент является наиболее распространенной моделью метакогнитивных способностей.

Такие авторы как С. Тобиас и Х. Т. Эверсон предлагают следующий вариант метапознания: в основе всего находится мониторинг знаний, над которым надстраиваются процессы, связанные с оценкой деятельности, и завершает всё выбор стратегий и планирование [227].

Современные взгляды [129] на метапознание предполагают его многогранность, поэтому для изучения метапознания предлагается выделять несколько крупных блоков: метакогнитивные знания, метакогнитивный мониторинг (оценка текущей когнитивной деятельности) и метакогнитивный контроль (регуляция ряда аспектов познавательной деятельности). Важным также является различение явного и скрытого метапознания, для изучения которого проводятся исследования прогностической связи между обучающими суждениями и итоговой эффективностью обучения [155; 181].

Несмотря на то, что термин «метапознание» появился достаточно давно, на данный момент все еще наблюдается разнородность с определением концепции метапознания, а расширение исследований в данной области далеко не всегда приводит к уточнению терминологии. Широкое распространение получают различные термины, среди которых есть действительно те, что относятся к метакогнитивным знаниям и навыкам, но есть и те, что относятся к конкретным навыкам, определенным возрастным группам или конкретным типам задач [229].

Уточнение терминологии и теоретических основ неразрывно связано с развитием представлений об оценке метапознания, где также отмечается сложность наблюдения, измерения и экспериментального манипулирования им [168]. К часто используемым методам можно отнести: шкалы самооценки, интервьюирование, ведение дневников самонаблюдения при выполнении каких-либо когнитивных задач. Первые два способа относятся к методам, восстанавливающим метакогнитивный процесс после того, как он произошел, второй способ относится к онлайн-методам регистрации метакогнитивных процессов непосредственно в момент их использования.

Таким образом, в структуре метапознания на данный момент явно выделяются: метакогнитивные знания и метакогнитивные процессы (определение целей познания и необходимых для этого условий, определение последовательности необходимых действий, а также контроль протекающих когнитивных процессов и их результатов) [91].

1.2.3 Метакогнитивные процессы

Метакогнитивное мышление определяется поставленной целью и направлено на будущую познавательную деятельность. В отличие от когниций, для которых фокус – предметы окружающей реальности и соответствующие им образы в сознании человека, предметом взаимодействия метакогниций будут являться сами процессы познания, т. е. получения информации и работы с ней.

Если еще больше обобщить, то сознание обеспечивает регуляцию практической деятельности, а метапознание – контроль работы самого сознания, такое своеобразное познание своего познания [87]. В структурной организации метакогнитивных процессов выделяют [30] знания и регуляцию. При этом метакогнитивные знания разделяются на несколько групп:

- Декларативное знание – проинформированность о собственных способностях в той или иной предметной области. При этом важно отметить, что не все знания, получаемые в ходе метапознания являются полностью достоверными: есть исследования, демонстрирующие, что ученик может ошибочно считать, что у него сформирована достаточная теоретическая база предмета, если в ходе обучения он не испытывает субъективного чувства сложности взаимодействия с материалом или не считает, что где-то прикладывал усилия [164]. Также отмечаются эффекты от аффективных состояний в момент оценки результата выполнения задачи – большая уверенность и чувство удовлетворения от собственного выступления учащегося взаимосвязаны с переоценкой собственной производительности, что может снижать метакогнитивную точность [183].

- Процедурное знание – информация о наличии, степени и причинах затруднений, возникающих при решении задач.

- Условное (стратегическое) знание – знание о способах взаимодействия с информацией. Формирование и развитие стратегий обращения с информацией формируется в ходе онтогенеза – чем больше взаимодействия с внешним миром, тем выше необходимость закреплять имеющиеся стратегии и формировать новые.

Если прибегнуть к более краткой формулировке, то описанная классификация будет выглядеть следующим образом:

- декларативные – человек как субъект познания, функционирование познавательных процессов;
- процедурные – применение когнитивных стратегий;
- условные – обоснование необходимости применения той или иной когнитивной стратегии.

Метакогнитивная регуляция в свою очередь представляет способность человека к отслеживанию процесса учения без внешнего контроля или каких-либо стимулов со стороны. Заметнее всего процесс регуляции отслеживается через метакогнитивные стратегии – механизмы, представляющие собой определенную последовательность действий, необходимых для наиболее эффективного использования когнитивных процессов, соотнесения результата деятельности с изначально поставленной целью. Так, например, если в процессе изучения материала человек не может понять, о чем идет речь, то метакогнитивные стратегии будут заняты тем, чтобы подобрать другие способы работы с информацией, чтобы все-таки решить эту познавательную задачу. Б. М. Величковским в метапознании были выделены пять групп метакогнитивных стратегий, направленных соответственно на: понимание, воображение, символическое обозначение в коммуникации, решение практических задач и определение личных потребностей и формальных долженствований [12]. В современных исследованиях также отмечается значимость различной выраженности использования метакогнитивных стратегий в преодолении трудных жизненных ситуаций [65], при различных жизненных ориентациях [69] и негативных психических состояниях человека [70].

Закономерно появляется вопрос, является ли метапознание исключительной особенностью мышления людей как вида или оно характерно другим видам животных. Основная сложность изучения данного вопроса, конечно, заключается в невозможности получить вербальное подтверждение от животных о том, какие именно процессы они могли отследить в себе в момент решения какой-либо задачи и на основе чего производится оценка эффективности ее решения. Для преодоления этой сложности было введено понятие двух систем метапознания: первая отвечает за внутриличностный когнитивный контроль, она неявная и отвечает за регуляцию познания в рамках одного субъекта; вторая система когнитивно более сложная и называется надличностной – ее особенность заключается в возможности делиться и обсуждать имеющиеся у одного субъекта представления о деятельности, ее особенностях и результативности, что может приводить к повышению адаптивного

поведения уже в рамках группы [222]. Таким образом, снимается жесткость оценки наличия или отсутствия метапознания, т. к. вторая система, будучи словесно обусловленной и направленной на управление сенсомоторными системами двух и более субъектов, участвующих в некоторой деятельности, вероятнее всего, свойственна только человеку [139; 190]. В то время как первая система метапознания, представляя собой процесс обучения с подкреплением, и будучи достаточно когнитивно простой и доступной для стороннего наблюдения за поведением, вполне может быть и у высокоорганизованных животных [165; 225].

Конечно, у такого взгляда есть противники – сторонники ассоциативного обучения отмечают, что первая система метапознания может быть не просто аналогична для рассмотрения оперантному научению, а по сути и является им, т. к. животные получают вознаграждение за успешное поведение, что повышает частоту повторения такого поведения. То есть, если в эксперименте животное вознаграждается за «метакогнитивное поведение», то частота наблюдаемых эффектов будет возрастать, но это нельзя считать за действительно метакогнитивное поведение животного [165].

Однако несмотря на кажущуюся убедительность противников наличия метакогнитивного поведения у животных, описывающих успешность экспериментов простым научением, доказательством против их идей могут служить исследования, в которых метакогнитивное поведение животного, то есть осмысление решаемой задачи и того, как успешнее ее решить, не приводило к более быстрому получению вознаграждения или к большему его количеству [226].

Также есть исследования, демонстрирующие отказ животных от быстрого принятия решения и их потребность искать дополнительную информацию в ситуациях, когда необходимо выполнить задачу сложнее чем простая зрительная идентификация (например, соотнесение предъявляемого стимула с тем, что был исходно представлен для запоминания) или когда задача представлена на более длинный временной промежуток, а не дает возможности представить решение здесь и сейчас [119, 174; 202; 224]. Также в доказательства наличия метакогнитивных процессов у животных (обезьян, крыс, голубей) приводятся

нейробиологические доказательства, согласно которым животные пользуются скорее внутренней регуляцией, чем реагированием на внешние сигналы – об этом свидетельствует, например, активация орбитофронтальной коры, отвечающей за процессы принятия решений [102; 139; 175; 184].

Конечно, большинство исследований проводится на обезьянах, в силу большей схожести строения и физиологии нервной системы наших видов. И здесь отмечается, что, например, орангутангам свойственно так же, как и людям, воспроизводить ошибочные суждения, которые были основаны, вероятнее всего, на их состоянии, чем на перцептивных особенностях предъявляемых стимулов. Похожий эффект заблуждений, характерных как для человека, так и для обезьян, отмечается в предположении, что визуальные стимулы более легкие для наблюдения легче запомнить, что приводит к последующим ошибочным выборам в силу некорректной регуляции процесса памяти в эти моменты [106; 109; 198; 199;]. Это очень важные результаты исследования, т. к. метакогниции человека, несмотря на направленность на регуляцию и контроль познания, могут быть ошибочны и приводить не к самым эффективным результатам познания, и такие же ошибки самооценки внутренних сигналов, приводящие к искаженному отражению окружающих явлений, мы наблюдаем и у животных [136; 162]. Здесь же отметим исследования, в которых выявлено, что обезьяны ищут информацию, прежде чем сделать выбор [110; 147; 203] и отказываются от испытаний, в которых они не могут ответить [148], то есть животные демонстрируют умение отслеживать собственную степень уверенности в выборе ответа. Подобные сходства позволяют сделать предположения, не только о том, что у животных есть метакогнитивные процессы, но также и о том, что с наиболее эволюционно близкими нам видами они могут иметь схожее происхождение.

Похоже, что метакогнитивные процессы – это не исключительная способность человека, но она проявляется у некоторых видов как эволюционный механизм с двойной функцией: помогать быстрее учиться у окружающей среды и других сородичей и избегать возможных рискованных ситуаций, в которых человек

не иметь достаточных знаний, чтобы в обоих случаях увеличить шансы на собственное выживание.

Можно говорить, что метакогнитивные процессы одновременно являются как когнитивными, так и регуляторными, направлены они не на получение информации о предметах и явлениях окружающего мира, а на собственную познавательную деятельность, наиболее активно включаются в проблемных ситуациях и выполняют функцию сознательного и бессознательного контроля процесса познания. Следовательно, метакогнитивные процессы следует выделить в отдельный как от когнитивных, так и от регуляторных класс психических процессов в силу невозможности свести метапроцессы к одному из них.

1.2.4 Метакогнитивные способности

Так, мы видим, что сложность метакогнитивных процессов будет определяться уровнем психической организации субъекта (у человека наиболее сложная структура психики, следовательно, и метакогнитивные процессы самые сложные среди всех обладателей психики). И именно метакогнитивные процессы вносят наибольший вклад в реализацию сознательной направленности жизненной активности человека.

Однако любой процесс имеет завершение, итог, по которому можно оценить особенности и эффективность самого процесса. Такой характеристикой метакогнитивных процессов выступают метакогнитивные способности, развитие которых происходит благодаря реализации поставленным человеком целей, его выбору ряда стратегий, направленных на адаптацию и повышение комфорта жизни, а также той системе убеждений, которая формируется на основе получаемого опыта и которая будет определять дальнейшую частоту стратегий поведения и их соотношение между собой.

Психология способностей длительное время является одним из ключевых и обширных направлений исследований. Уже в работах конца 20-го века отмечается расширение понятия «способности» – уход от тестовых замеров интеллекта к

новым терминам (например, «ментальный опыт», «компетенции»), более полно описывающим индивидуальное своеобразие структуры способностей человека, а также способов их реализации в жизни. Термин «способности» начинает использоваться и для описания меры активности ряда других сфер психики – духовные способности, творческие способности, способности к самовыражению и т. д. [89].

Для начала отметим базовые теории рассмотрения способностей как психического феномена. Так, наиболее известной с точки зрения полноты раскрытия и структуры методологической базы исследования является функционально-генетическая парадигма [23; 27; 35; 96]. В ней впервые был осуществлен переход от тестологических замеров способностей к новому их пониманию, где способности разделены по принципу их соответствия когнитивным психическим процессам и могут быть исследованы и с помощью таких качественных методов психодиагностики, как, например, интервьюирование. Предвестником этого перехода стали выделенные В. Н. Дружининым идеи о когнитивном ресурсе, интеллектуальном диапазоне и ситуативном подходе в психодиагностике [22; 23]. Изучение продуктов человеческой деятельности с помощью качественных методов психодиагностики позволило прийти к выводам об узости понятия «психометрический интеллект» в сравнении с реальными возможностями когнитивного ресурса человека. В разработанном В. Н. Дружининым ситуационном подходе психодиагностики способностей, исследуются уже не отдельные аспекты психической активности человека, а его целостное поведение. Другой отечественный ученый – В. Д. Шадриков – отмечает, что способности человека лучше всего раскрываются именно через его деятельность, через возможность выбирать эту деятельность и через формы ее реализации [95]. В работах Е. В. Волковой, посвященных изучению феномена «способности человека» [14], можно отметить схожие взгляды на природу способностей: существуют ментальные структуры, отражающие специфичный для разных форм знания и деятельности познавательный опыт человека; эти ментальные структуры являются основой как когнитивных процессов обработки

информации, так и специальных способностей, отражающих специфичные для учебно-рабочей сферы психические процессы [13; 15].

Здесь же важно выделить работы М. А. Холодной, в которых разрабатывалась концепция интеллекта как общей познавательной способности человека, выраженной в индивидуально-специфическом структурировании ментального опыта человека. Эта организация ментального опыта проявляется в особенностях восприятия и понимания человеком окружающей информации, а также в особенностях его совладания со сложными или новыми ситуациями, особенно требующими прогнозирования эффектов своих действий и принятия решений [89; 90]. Именно в работах М. А. Холодной, одних из первых, появляется выделение метакогнитивных способностей как регуляторных психических образований, в частности примером таковых выступают когнитивные стили – индивидуальные способы познания мира, результаты которых отражаются в субъективных интерпретациях внешних событий и проявляются в особенностях социального поведения человека [88].

Далее возникает вопрос о дифференциации способностей и месте метакогнитивных способностей в этой структуре. Наиболее распространенным является дихотомическое разделение способностей на общие и специальные, однако в рамках такого разделения предмет психологии способностей вынужденно упрощается и в чем-то даже сокращается, т. к. далеко не все феномены, изучаемые в рамках данного направления можно уместить в эти два класса. Поэтому формируются и новые концепции, в рамках которых допускается выделение и других классов способностей, которые не сводятся ни к общим, ни к специальным.

Примером такой концепции является пятиуровневая система способностей, описанная в работах А. В. Карпова, где выделяются следующие категории: задатки, специальные способности, интегральные способности, общие способности, метакогнитивные способности [33; 42]. В данных трудах в первую очередь обосновывается необходимость выделения группы интегральных процессов, которые направлены на формирование, организацию и регуляцию поведения и деятельности. Интегральные процессы независимы от других процессуальных

образований психики, отражены в конкретной регуляторной функции и имеют свою меру выраженности, проявляющуюся вне зависимости от вида деятельности человека [37; 39]. Отражением интегральных процессов будут интегральные способности, которые аналогично самим процессам так же должны быть независимы от других групп способностей и инвариантны по отношению к деятельности субъекта, следовательно, субъектно-обусловлены, что и позволяет их определить именно как способности. Также эта специфика регуляторных функций не позволяет прямо вписать интегральные способности в классическую дихотомичную систему разделения классов способностей. К общим способностям интегральные нельзя отнести, т. к. они являются отражением регуляторной сферы психики и, следовательно, будучи отражением лишь одной из подсистем психики, не обладают характеристикой максимальной обобщенности. В то же время интегральные способности нельзя отнести и к специальным способностям, т. к., как было отмечено выше, интегральные способности, несмотря на их функцию организации и структурирования деятельности человека, сами по себе наддеятельностны, инвариантны в разных видах и формах деятельности.

Так, А. В. Карпов отмечает, что учет особенностей интегральных способностей человека делает необходимым выделение еще одного уровня способностей, который бы располагался между общими и специальными – мезоуровня. И в целом разделение классов способностей корректней было бы представлять не как отдельные уровни, а как проявления разных полюсов континуума одной характеристики «способности», где противоположными бы полюсами выступали общие и специальные способности, а между ними располагались бы регулятивные, интегральные способности.

Интегральные способности, с одной стороны имеют выраженную субъектность проявления в регуляции деятельности, с другой стороны дифференцируются по принципу соответствия с исполняемой функцией психики в деятельности или поведении. То есть выделение мезоуровня способностей снимает вопрос противостояния функционально-генетической и личностно-деятельностной парадигм способностей. В то же время изучение интегральных процессов дает

возможность понять и механизм формирования внутренней психической деятельности – исходная внешняя деятельность ребенка по пути отражения внешнего мира в процессе взросления и развития нервной системы и психики преобразуется во внутреннюю активность как раз за счет развития интегральных способностей по регуляции деятельности и поведения, что напрямую отражает переход от материальной формы действий к действиям интериоризированным, идеальным (то есть существующим в сознании человека). Чем сложнее деятельность, тем больше будет включенность интегральных процессов, следовательно, тем активнее и сложнее будет внутренняя психическая активность субъекта, что требует активного развития и использования регуляторных способностей [34; 39].

Здесь же появляется вопрос об уровне статусе метакогнитивных способностей, которые длительное время рассматривались в рамках класса общих способностей, где доказывалось, что метаспособности нельзя специально сформировать ни через дополнительное обучение логике, анализу, программированию, ни через задачи на креативность, поиск нетипичных решений [194]. Однако с развитием интереса к метакогнитивизму и поиском путей повышения как учебной, так и профессиональной эффективности стали появляться исследования, которые показывали, что развитие метакогнитивных способностей через формирование соответствующих метакогнитивных навыков вполне реально. Более того, метакогнитивно более одаренные люди показывали лучшие результаты в учебной и трудовой деятельности, в частности за счет возможности более быстро и эффективно использовать метакогнитивную регуляцию: выбрать нужные метакогнитивные стратегии, отследить свои метакогнитивные убеждения, соотнести их с реально получаемыми результатами и при необходимости скорректировать свое поведение. В то время как людям с менее развитыми метакогнитивными способностями требовались дополнительные подсказки и большее время для выполнения того же объема заданий [42; 192; 196].

В подтверждение возможности формировать и развивать метакогнитивные способности был проведен ряд исследований, результатами которых часто

становили практические программы или тренинги по развитию метакогнитивных способностей:

1) Подход К. Дрикса [128], в котором выделены основные группы метакогнитивных стратегий: разграничение областей известного и неизвестного, дополнение информацией каждой из них отдельно; проговаривание хода мыслей вслух, обозначение этапов размышлений; прописывание мыслей о том, как происходило решение тех или иных задач; планирование процесса обучения (частоты занятий, порядка действий и объема материала, с которым необходимо работать); выделение стратегий, помогающих принимать решения и обрабатывать имеющуюся информацию (обобщение, выделение категорий, систематизация); субъективная оценка результативности мышления.

2) Программа А. Браун для повышения эффективности школьного обучения, построенная на результатах изучения особенностей применения регуляторных и метакогнитивных способностей. Результатами данных исследований стало обозначение значимой роли метакогнитивных способностей обучающихся, их вклад в успешность выполнения задания по математике и языковым предметами. Здесь же было отмечено преимущество метакогнитивной саморегуляции в сравнении с декларативным контролем со стороны [118].

3) Конструктивистский подход формирования метакогнитивных навыков в процессе обучения, включающий в себя следующие основные принципы: активность субъекта познания, открытая познавательная позиция и реализация саморегуляции внутри процесса познания и при оценке его результатов. Отдельно здесь обозначается значимость метакогнитивной дискуссии как возможности не только индивидуальной вербализации анализа своего мышления, но и возможности обмениваться наблюдениями в группе, обогащать запас метастратегий, примерять озвучиваемое другими людьми и тем самым тренировать ментальное моделирование. В конструктивистском подходе применяется метод практикумов, где на каждом этапе освоения информации предлагается еще и тренировка отдельных метакогнитивных процессов (например, метапамяти) [205].

4) Системное исследование и построенная на его основе программа обучения М. Мерфи и соавторов, в которой проведено четкое разделение между когнитивными и метакогнитивными способностями, отвечающими за реализацию разных по направленности процессов (когнитивные – «что» мы изучаем, метакогнитивные «как» мы изучаем). В данной программе помимо когнитивных и метакогнитивных способностей также обозначена важная роль мотивационных способностей и социальных навыков обучающихся. Каждая из этих четырех компетенций связана с развитием специальных способностей в рамках обучения, хоть и не сводится к ним в чистом виде. Так когнитивные способности обеспечивают овладение содержанием, сохраняют предыдущие знания, которые облегчают и ускоряют понимание новых. Метакогнитивные способности, отвечающие за то, как знания получаются и усваиваются, будут отражать критичность мышления и учебные навыки. Мотивационная вовлеченность – то, зачем человек учится, его вовлеченность и настойчивость в достижении целей, отражает академичность его мышления. И, наконец, социальная компетентность позволит лучше развивать коммуникативные навыки и навыки работы в группе, формировать чувство ответственности за свою деятельность и уважения к другим людям [178].

Результатами данного исследования стало также выделение трех категорий метакогнитивных навыков, которые в целом представляют собой общую метакогнитивную компетентность, уровень развития метакогнитивных способностей. В целом их можно описать как умение ставить цели и создавать планы, мониторинг прогресса и рефлексивная оценка результатов. Большое значение в развитии данных навыков отводится диалоговой форме обучения – сначала через открытые вопросы учителя о том где и как можно получать информацию, с какими сложностями можно столкнуться и как оценить эффективность своих решений. Затем диалоговая форма должна интериоризироваться и стать личным инструментом учащегося через умение задавать вопросы самому себе:

- какие источники я могу использовать, как меняется восприятие одной информации, но переданной в разных формах (текстовой, графической), помогает ли мне активная работа на уроке и записи – первая категория навыков, отвечающая на вопрос «как я могу изучить содержание»;
- что мне помогает учиться эффективнее, влияет ли своевременное прибытие на занятие, как эффективнее готовиться к проверочным работам, влияет ли выполнение домашних заданий на лучшее понимание материала – вторая категория, «как действовать эффективнее?»;
- что я делаю в соответствии с требованиями, которые предъявлены, что я не делаю, к каким итогам это привело – третья категория, «действительно ли я делаю то, что приведет к результатам?».

Похожие результаты описаны и в работах других авторов (Уимби А., Блум Б., Арчер А., Роббинс Дж.), занимавшихся изучением повышением эффективности обучения в школах или высших учебных заведениях. Все они приходят к выводам, что эффективных учеников выделяет не только набор информации, которой они владеют, но и навыки метакогнитивной регуляции, которые позволяют проще, быстрее и эффективнее получать и усваивать эту информацию. Также отмечается, что чем раньше ребенок будет обучен основам метакогнитивной компетенции, тем лучше будут успехи и его когнитивных процессов: сначала обучиться тому как учиться, потом уже учить чему-то предметно [107; 112; 201; 235].

5) Большое количество исследований, позволивших сформировать целые программы повышения метакогнитивной осведомленности и компетентности для учащихся и учителей, конечно, привели и к созданию более удобной формы реализации данной информации – через компьютерные программы. Одной из первых стала программа «рефлексивный ассистент» [143], ее особенность заключалась в отсутствии необходимости вести диалог с учителем или с кем-то из группы, вопросы появлялись от самого «ассистента» и были направлены на формирование метакогнитивных компетенций аналогичных тем, что описаны в

исследованиях выше. Особый интерес для создателей представляло разделение влияния тренировки когнитивных способностей решения математических задач и метакогнитивной осведомленности о том, как происходит процесс решения. Для этого были созданы две группы: одна группа просто расширяла свою осведомленность в данной области через прорешивание задач, а вторая группа помимо прорешивания имела доступ к «рефлексивному ассистенту». Результаты показали, что тренировка и когнитивных, и метакогнитивных способностей приводит к повышению эффективности освоения материала. Но при этом во второй группе, где учащимся помогали в улучшении их метакогнитивных способностей, результаты оказались лучше исходных на 54% в отличие от первой группы, где результаты повысились на 17%.

б) У нас в стране также есть образовательные программы, направленные на повышение метакогнитивной осведомленности и тренировку метакогнитивных навыков. Например, программа «Knowledge Wave» Карпова А. В и Скитяевой И. М., направленная на формирование метакогнитивной среды обучения, целью которой будет формирование личности, способной отслеживать и регулировать свои метакогнитивные способности и критичность мышления [33; 38]. Особая значимость данной программы отмечается для студентов, как группы учащихся, сталкивающейся с необходимостью решать сложные и неординарные задачи в рамках различных предметных областей, усваивать крупные теоретические конструкты и уметь эффективно их реализовывать на практике. Данные навыки актуальны и для учащихся среднеобразовательного звена, но именно в высших учебных заведениях гораздо большее значение отводится умениям студента самостоятельно искать, осваивать и критически осмысливать информацию. То есть именно для получения профильного образования важно не только содержание, но и владение стратегиями освоения и понимания этого содержания [43].

Таким образом, мы видим, что метакогнитивные способности по своей направленности (точка приложения – процесс мышления), особенностям реализации и функциям выделяются в отдельных класс способностей. По этим

параметрам их нельзя приписать к классическим уровням общих или специальных способностей и, в то же время, к мезоуровню интегральных способностей тоже. Следовательно, метакогнитивные способности составляют четвертый уровень способностей человека, локализованный на метасистемном уровне – взаимосвязанном со всеми нижележащими системами не предметом приложения способностей, а тем, что сами по себе эти системы являются материалом для работы метакогнитивных способностей.

Элементом, связывающим генетический фактор и структурно-функциональный взгляд на систему способностей, являются задатки – онтологическая база, на основе которой формируются и развиваются все виды способностей. В рамках пятиуровневой системы развитие способностей рассматривается в следующем порядке: задатки как биологическая база дают возможность формировать способности микроуровня – специальные, прикладные способности. Далее разворачиваются способности мезоуровня – интегральные способности, отвечающие за регуляцию поведения и деятельности. Способности макроуровня – это общие способности, и, наконец, на метасистемном уровне находятся метакогнитивные способности. Каждый из уровней способностей обладает своими критериями-дискриминаторами, позволяющими отделить их друг от друга.

Генетически заданные особенности психофизиологии человека задают границы развития процессов психики и их реализации в деятельности, то есть являются функциональными механизмами психики. А операционные механизмы, то есть как раз те, что формируются в онтогенезе на основе функциональных, зависят от средовых факторов и особенностей индивидуальных интерпретаций человека и социальных воздействий на него в течение жизни. Таким образом, несмотря на ограниченность функциональных механизмов, операционные на самом деле имеют почти бесконечное количество вариантов сочетаний, что и создает основу для возможности формирования иерархической системы операционных механизмов, проявленных на разных уровнях способностей человека [33; 36; 38].

Особенно ярко вариативность содержания операционных механизмов прослеживается на метасистемном уровне – так как точкой его приложения является само мышление человека, в котором будут отражены и все его личностные особенности, формировавшиеся в онтогенезе, и субъективные интерпретации происходящего и объективные границы анатомо-физиологических особенностей тела человека, то по результатам мы получаем очень большую вариативность сочетаний стратегий, навыков и убеждений относительно индивидуального процесса мышления каждого человека. Что снова подтверждает возможность и важность выделения метапроцессов психики, следовательно, и метакогнитивных способностей, позволяющих оценить эти процессы. Отсюда выводится и определение метакогнитивных способности – это «особый, качественно специфический класс способностей личности, локализованный на метасистемном уровне их организации, представляющий собой синтез категорий общих способностей и метакогнитивных процессов и качеств личности» [66, с.132–133].

Таким образом, в данной концепции пятиуровневой системы способностей человека соединяется как предметная области психологии способностей, так и системность подхода психологии познания в ее методологии исследований. Возможность выделения нескольких уровней способностей согласуется с современными структурно-функциональными теориями, т. к. оно базируется на дифференциации этих классов способностей именно по различности их функционала и невозможности напрямую свести эти функции в одну категорию, как мы видим на приведенных выше исследованиях [39].

1.2.5 Направления изучения рефлексии в отечественных и зарубежных исследованиях

Отдельно стоит осветить и проблему статуса процесса рефлексии среди всех категорий психических процессов, т. к. единого понимания содержания процесса и его положения в структуре психике до сих пор нет ни в отечественной, ни в зарубежной науке. Конечно, это объявляется в первую очередь объясняется тем,

что процесс рефлексии, то есть осмысления окружающего мира и самих себя, базируется на понятии сознание, которое в свою очередь является не менее крупным и спорным феноменом для изучения [6]. Но также остаются и более конкретные вопросы о природе рефлексии, в частности, например, определения вклада в ее формирование компонентов когнитивной и аффективной сфер психики, что зачастую выражалось в общем вопросе «основана рефлексия на личном эмоциональном опыте или же на логике и формализованных выводах?». Хотя, конечно, еще в конце XX века появляются работы, в которых авторы, например, Дж. Холл, стремятся описать процесс рефлексии как совокупности интеллектуальных способностей, выраженность которых будет опосредована эмоциональной вовлеченностью человека [146].

Уже в этом объединении разных модальностей психических процессов в рамках понятия рефлексии видна тенденция к описанию этого процесса как связующего звена между общепсихологическими способностями и способностями к изучению собственного познания, то есть метакогнитивными. Сложность теоретического определения рефлексии порождает и трудности построения методологии ее изучения, однако можно выделить ряд основных групп исследований: рефлексия как отражение проблемы мышления [4; 90] и биологические основы формирования рефлексии [67; 80]; рефлексия в контексте предметной деятельности, в первую очередь учебной [7; 240], но также и трудовой [24; 51; 81]; рефлексия как результат субъективных переживаний [1; 11]; и, конечно, рефлексия как метакогнитивный процесс [32; 99; 144].

В работе И. Н. Семенова и В. Ю. Дударевой [79], посвященной исследованию развития представлений о положении рефлексии в структуре психологических процессов, отмечается существенный вклад работ по метапознанию в изучение возникновения, формирования и развития рефлексии как процесса необходимого для решения сложных, проблемных задач в первую очередь на поведенческом уровне, то есть самом начальном в рамках онтогенеза [116; 137]. Работы отечественных ученых, также часто описывают рефлексии в рамках метакогнитивного подхода, например, Н. Г. Алексеев в рамках своей

проектно-деятельностной концепции развития рефлексивного мышления отмечал, что рефлексия – это совокупность знаний и навыков их применения [5; 76]. Карпов А. В. в первых работах рассматривает рефлексию как систему метакогнитивных процессов разного уровня сложности и вектора приложения данного процесса [33], в частности, через рефлексию изучалась эффективность произвольной психической регуляции, т. к. сам процесс рефлексии понимался как эволюционно-сложившийся механизм адаптации психики к внешним и внутренним изменениям. Что, в частности, было подтверждено в исследованиях различий высоко- и низкорексисивных типов личности – для первой группы оказалось более характерно быстро и точно выявлять различного рода закономерности в наблюдаемых явлениях, их многофакторной оценке и оформлении нескольких вариантов деятельности в рамках данных условий; в то время как для второй группы большей опорой в принятии решений оказался прошлый опыт и уровень эмоциональной сензитивности [32; 37]. При этом данные результаты также раскрывают и более ранние исследовательские вопросы о соотношении эмоционального и рационального компонентов в рефлексии как отдельном психологическом феномене (то, что описано в начале данного параграфа в исследовании Дж. Холла). В более поздних работах А. В. Карпова и соавторов появляется дополнение к взгляду на структурное положение рефлексии в составе психических процессов – рефлексия рассматривается как процесс «третьего» порядка, т. е. отдельного не только от когнитивных или аффективных процессов («первого» порядка), но и от метакогнитивных («второго» порядка), т. к. является их производной [41].

Также взгляд на рефлексию как на метакогнитивный процесс можно проследить и в работах Д. А. Леонтьева, где процесс рефлексии также обозначен как важный механизм адаптации и изучается через метаспособность к регуляции переключения выбора предмета познания, опосредованного возможностью психики человека выходить за пределы индивидуальных переживаний и соотносить их с объективной реальностью. В теории дифференциальной модели рефлексивности Д. А. Леонтьева определяется не только уровень развитости

способностей к рефлексии как высокий и низкий, но и качественные отличия направленности рефлексии: на события внутреннего мира (интроспекция), на события как внутреннего, так и внешнего мира (системная рефлексия) и на события за пределами актуальных событий внешнего и внутреннего мира (квазирефлексия) [50]. В данной теории рефлексия предстает как совокупность метакогнитивных знаний и регуляции познавательной сферы, которые могут влиять на уровень приспособленности человека к изменяющимся условиям (интроспекция и квазирефлексия отмечены как малоадаптивные формы рефлексии).

Но существуют также и взгляды на рефлексиию как на процесс изучения содержания своего мышления [77; 78]. Например, в концепции В. В. Давыдова [20] и его последователей рефлексия рассматривается больше как когнитивный процесс в рамках нормы развития психики ребенка [82]. Здесь же отметим, что данные взгляды очень похожи на метакогнитивный подход, но в них больше акцент на содержание мышления, в то время как для метакогнитивного подхода более значимо изучение самой возможности отслеживать мышление и регулировать его.

Наиболее современными и полными с точки зрения развития психологии познания, конечно, все-таки являются метакогнитивные концепции рефлексии. Однако тут же отметим, что в зависимости от взглядов авторов, используемый ими методологический аппарат исследования будет освещать разные аспекты процесса рефлексии, что, конечно, с одной стороны закрепляет расхождения теоретических конструктов, но с другой стороны дают возможность пополнять информацию об особенностях процесса и результата рефлексии, что в конечном итоге, возможно, приведет к необходимости вынести рефлексиию за пределы группы метакогнитивных и выделить для нее также отдельное положение в структурно-функциональной организации психики.

1.2.6 Эмпирические исследования метакогнитивных способностей

Проблема эмпирических исследований метакогнитивных способностей во многом заключается в отсутствии достаточного количества узконаправленных работ. В большинстве случаев отмечаются исследования в смежных, пересекающихся областях или такими, где метакогниции уже воспринимаются как полноценно изученное явление, хотя речь идёт лишь о некоторой категории явлений. Однако именно такие работы, прикладного характера, где метакогнитивные способности выступают вспомогательным конструктом для описания фокусного явления или процесса, также обеспечивают довольно широкое поле для исследовательской работы в русле психологической науки. И рассмотрение таких публикаций представляется не только целесообразным, но и необходимым. Отметим также, что большинство таких работ сосредотачивается в области педагогических изысканий. Многие исследователи, трудящиеся на поприще педагогики, задаются вопросом, какие метакогнитивные способности связаны с отдельными областями знания, какая это связь и как это можно использовать в целях достижения более высоких результатов или облегчения процесса усвоения знаний.

В работах российских авторов метапознание рассматривается как одно из условий качества познавательной деятельности [92; 93]. Наиболее успешные ученики отличаются более точным пониманием своего уровня знаний и умением эффективно регулировать процесс обучения. Психологические исследования убедительно показывают, что интеграция метакогнитивного обучения в школьную программу (даже в формате краткосрочных факультативов или учебных циклов) существенно повышает эффективность познавательной деятельности учащихся [113; 114; 150]. Эти данные подчеркивают важность развития навыков мониторинга собственных знаний и управления познавательными процессами. Указанные аспекты остаются одними из ключевых направлений современных исследований в области педагогики и детской психологии.

Одной из самых первых тем, с которых начиналось изучение метапознания, является метапамять и метакогнитивные представления о памяти, эта же тема до сих пор является одной из самых изученных в области метакогниций [130] применили концепцию дифференциации метапознания, разделив его на процесс контроля и процесс мониторинга. Опорой для данной концепции послужила модель, предложенная Нельсоном и Нарельсом в их монографии о метапамяти, где отмечены как существующие на тот момент теоретические положения относительно этого феномена, так и представлены перспективы использования знаний и метапамяти в других областях исследований [181; 182].

В большинстве эмпирических исследований метакогнитивных представлений людей о памяти участники выполняют задание на запоминание (например, изучают список слов для теста на свободное припоминание). Изучая каждый элемент, участники делают явное метакогнитивное суждение о своих будущих результатах работы памяти [129; 130]. Исследователи называют эти предполагаемые прогнозы припоминания суждениями об обучении (JOL, англ. judgments of learning). Они сравнивают JOL участников с их реальными результатами работы памяти, чтобы оценить точность этих прогнозов или определить источники точности или неточности, такие как предубеждения или способы запоминания [211]. С прикладной точки зрения метакогнитивная точность важна, потому что учащиеся должны надлежащим образом оценивать свое обучение, чтобы принимать эффективные решения в отношении изучения и повторного изучения [211].

Современные теории метапознания [161; 208] утверждают, что суждения метапамяти могут отражать как информацию, основанную на опыте [158; 160; 213; 215; 216] и информацию, основанную на убеждениях [115; 176; 212; 214; 215; 217] о памяти. Например, суждения людей о памяти часто связаны с ощущением беглости или небрежности при воспроизведении информации: они оценивают информацию, которую легко воспроизвести, как более запоминающуюся, а информацию, которую трудно воспроизвести, как менее запоминающуюся [106; 210]. Хотя иногда они делают это

неаналитическим, основанным на эвристике способом, по крайней мере некоторые связанные исследования [115; 177] показывают, что люди могут сознательно и аналитически применять явное убеждение (т. е. наивная теория) о том, как беглость воспроизведения связана с памятью при вынесении таких суждений. В других случаях релевантное метакогнитивное убеждение(-я) более непосредственно связано с внешними факторами когнитивной задачи (даже если беглость речи или другой опыт все еще вносят свой вклад). Например, в задачах обучения по категориям учащиеся склонны полагать, что заблокированное представление образцов приводит к лучшему обучению, чем представление с чередованием, и соответственно делают прогнозы обучения, хотя обычно они лучше учатся при чередовании [232; 327]. При выполнении заданий на понимание прочитанного люди обычно считают, что изображения помогают их обучению, и они считают, что иллюстрированные материалы лучше усваиваются, чем неиллюстрированные материалы, даже если изображения не были полезными и требовали дополнительного (пустого) времени обработки [214]. Такие убеждения – лишь часть информации, которую люди могут учитывать в своих метакогнитивных суждениях, и они могут быть источником как успеха, так и ошибок.

В исследовании 2021 года ДеЯнг и Серра проверяли эффект «преимущество одушевленности в памяти» [126], который выражается в обстоятельстве, что люди чаще вспоминают одушевленные (живые) понятия, чем неодушевленные (неживые). Несмотря на частое возникновение этого эффекта, достоверно не известно, осознают ли люди его метакогнитивно или как такое знание связано с суждениями памяти, такими как суждения об обучении для одушевленных и неживых стимулов. В ходе нескольких экспериментов участники изучали и составляли суждения об обучении для списков, содержащих либо одушевленные и неодушевленные слова для теста на свободное припоминание, либо пары одушевленных и неодушевленных слов для теста на припоминание по сигналу. Они также указали свои убеждения относительно того, считают ли они одушевленные предметы более, менее или столь же запоминающимися, как и неодушевленные предметы. Хотя исследователи постоянно получали «преимущество оживления»

как в тестах свободного припоминания, так и в тестах на припоминание по стимулу, это преимущество возникало независимо от заявленных убеждений участников об эффекте. Что еще более важно, участники в основном оценивали живые предметы более запоминающимися, чем неодушевленные, независимо от своих убеждений. Эти результаты показывают, что в данном контексте участники не используют свои убеждения в качестве определяющего фактора для своих метакогнитивных суждений. Скорее, некоторые факторы, связанные с преимуществом памяти для одушевленных предметов над неодушевленными, могли повлиять на суждения об обучении участников для создания этого паттерна.

Интересное исследование также представлено специалистами в области педагогической лингвистики, Негретти и МакГратом в 2018 году. Результаты их эмпирической работы позволяют сделать вывод, что педагогический подход к языковому обучению, сочетающий интеграцию контекстных ситуаций и освоение неизменных языковых форм, тесно связан с метапознанием [180]. Во-первых, «со знанием концепций, самих себя, поставленной задачи и стратегий, которые мы используем, то есть с метакогнитивными знаниями; и, во-вторых, с планированием и постановкой целей, мониторингом и оценкой нашей работы и результатов обучения». Современные российские исследователи метакогнитивных технологий в образовании отмечают также, что освоение лингвистических дисциплин, организованное на основе данных о метакогнитивном функционировании, «повышают эффективность учебного процесса, изменяя отношение субъекта к своим достижениям» [61, с. 255].

Примечательно, что именно на исследованиях, связанных с изучением языка, возможно получать эмпирические данные о метакогнитивных способностях разной модальности. Так, в работах Лаи, Шум и Тиан, а также в исследовании Сафина и его группы было продемонстрировано, что обучающиеся с худшим уровнем развития метакогнитивных способностей склонны давать себе меньше времени на решение задач, чем им требуется в действительности [163; 191]. В итоге, наблюдаемые в эксперименте ошибки планирования объясняются априори ошибочным прогнозом необходимого времени, что подчеркивает наличие у

учащихся дефицита знаний о своих мыслительных процессах и плохой опыт саморегуляции деятельности.

Ещё одно популярное направление эмпирических исследований – это изыскания в области статистического обучения. Статистическое обучение – это процесс извлечения статистических закономерностей из окружающей среды, который позволяет эффективно обрабатывать непрерывные сенсорные данные. Одной из задач, основанных на статистическом обучении, является разделение непрерывных входных данных на дискретные составляющие. Хотя статистическое обучение в настоящее время считается обобщенным механизмом обучения, это явление впервые было определено в наблюдениях за овладением речью младенцами. Ведутся активные теоретические споры о том, является ли статистическое обучение случайным или модулируется явными инструкциями и осознанной осведомлённостью о содержании такого обучения. Принято считать, что статистическое обучение носит случайный характер и происходит неосознанно и в разных модальностях [108; 127; 220]. Однако некоторые эмпирические данные свидетельствуют о том, что его эффективность может регулироваться вниманием [135; 228], и что сознательная сосредоточенность на задаче улучшает результаты статистического обучения [104; 187].

Удивительно, но, несмотря на теоретическую неопределённость и продолжающиеся споры в отношении того, насколько сознательно-регулируемым может быть статистическое обучение, исследования метакогнитивных способностей в статистическом обучении исключительно редки, и тем ценнее отдельные их примеры. В частности, работа Ордина и Полянской является одним из первых исследований метакогнитивных способностей в статистическом обучении [188]. Они использовали искусственную парадигму изучения языка и задачу сегментации, которая требовала разделения непрерывного потока слогов на дискретные повторяющиеся составляющие. Во время этой задачи статистическое обучение потенциально дает знания о дискретных составляющих, а также о статистических закономерностях, которые были отражены во вводных данных для ознакомления. Исследователи измерили метакогнитивную чувствительность и

эффективность обучения (используя иерархическое байесовское моделирование для оценки метакогнитивной чувствительности и эффективности), чтобы изучить роль осознанной осведомлённости в распознавании составляющих, извлеченных из ознакомительного фрагмента, и в распознавании новых составляющих, воплощающих те же статистические закономерности, что и эти извлеченные составляющие. Новые составляющие представляют собой распознавание статистической структуры, а не распознавание элементов, извлеченных из памяти, как целых составляющих. Было обнаружено, что участники в равной степени чувствительны к обоим типам обучающих продуктов, но в разной степени подвергают их сознательной обработке во время теста распознавания после ознакомления. Таким образом, данные указывают на вклад сознательной осведомленности, по крайней мере, в некоторые типы содержания статистического обучения.

В науке уже описаны различные подходы к вопросу практической реализации метакогнитивного обучения. В этом контексте фундаментальными можно считать работы Энн Диркес (хотя изначально её внимание было направлено на развитие одаренных детей, впоследствии стало ясно, что предложенные тезисы хорошо применимы к детям без особенностей развития с любым уровнем начальным интеллектуальных и творческих данных) [128]. В частности, Диркес предлагает пошаговую и практикоориентированную систему развития метакогнитивных способностей у детей, не прибегая при этом к теоретическим выкладкам о метакогнитивной сфере, которые необходимы для студентов. Она выделяет разные «области контроля», которые доступны ученикам школы как аспекты, легкие для самостоятельного регулирования. Например, «запрос на учебное пособие» – ученик может спросить дополнительные материалы, если ему не хватает данных из основной программы. Задача педагога – сначала обозначить эту область контроля («если вам что-то непонятно, вы можете спросить у меня ещё учебное пособие»); впоследствии – напоминать об этой опции и стимулировать учащихся обращаться за дополнительной информацией без подсказок; третий

этап – переключать ребёнка на рефлекссию («с какими вспомогательными материалами тебе легче всего работать?»).

Говоря о внедрении программ по метакогнитивному развитию в образовательную систему, нельзя не упомянуть оригинальное исследование, проведённое группой исследователей в 2022 году на базе Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева в Казахстане. Авторы эксперимента описывает процесс и результат внедрения в образовательные программы инструкций по метакогнитивному развитию [56].

В числе наиболее интересных выводов, полученных в указанной работе, следует назвать рекомендации по составлению программ метакогнитивного развития. В частности, отмечается, что развитие универсальных метакогнитивных навыков студентов должно сопровождаться когнитивным контекстом, быть практико-ориентированным. Для студентов младших курсов приветствуется большая степень конкретики излагаемого материала, в то же время для обучающихся с 3-4 года допустимо предлагать более сложные, абстрактные конструкции для углубленного понимания вопросов метакогниций. Сформулированные казахстанскими исследователями рекомендации также созвучны инструкциям, которые в своей работе предлагает Х. Джинг [153]. В работах данного автора рекомендуется также для повышения успешности освоения метакогнитивных навыков сочетать в образовательных материалах для студентов метакогнитивные инструкции с «менее абстрактными», внедряя практические советы, в идеале связанные напрямую с изучаемой дисциплиной (т. е. адаптированные для студентов различных направлений подготовки).

Корнев С. В. предлагает подход, в котором методом метакогнитивного обучения становится выделение метакогнитивных стратегий и постепенное расширение их арсенала, сопровождающееся развитием навыков саморефлексии [46]. В данном случае, развитие метакогнитивных способностей служит вспомогательным инструментом к формированию высокоэффективной и самоорганизованной поисковой деятельности в информационном образовательном пространстве. Примечательно, что пробное внедрение метакогнитивного

просвещения в данном случае проводилось на базе школы, а не высшего учебного заведения. Так, отмечается, что развитие метакогнитивной включенности основано на повышении уровня вовлеченности в процесс познания, степени понимания и осмысления материала, а также тренировка метакогнитивных навыков через регулярное планирование деятельности, сравнение условий текущей задачи с теми, что были ранее, определение новизны проблемы и т. д. – всё это помогает сформировать конкретный пошаговый план-программу для развития метакогнитивных способностей у детей, начиная с младшей школы.

Необходимо также подчеркнуть исследовательский интерес и к обучающей стороне: некоторые авторы провели эмпирические исследования, предметом которых стали метакогнитивные способности преподавателей. Закономерен вопрос, могут ли учителя с заведомо низкими метакогнитивными навыками обучить этим компетенциям своих подопечных.

Было выявлено, что учителя, обладающие высоким уровнем метакогнитивного самоосознания и метакогнитивными способностями, принесут пользу ученикам как в преподавании, так и в обучении [152], то есть такие преподаватели не только лучше объясняют предмет, но и результаты академической успеваемости в их классах выше. Эти выводы подтверждаются результатами эмпирических исследований, в которых изучалось, как преподаватели помогают студентам научиться эффективно использовать метакогнитивные стратегии для академических достижений и делать лучший выбор [219; 226]. В нескольких исследованиях также утверждается, что при грамотном планировании специализированных программ, метакогнитивная деятельность становится осознанной стратегией и метапознание начинает выполнять полноценные обучающие функции [189; 204]. Эти выводы верны также и в отношении исследований в рамках регулярных программ обучения [238].

Таким образом, преподавателям необходимо оттачивать свои метакогнитивные способности, планируя учебную программу, оценивая цели обучения и прибегая к глубокому самостоятельному анализу своих методов обучения, чтобы обеспечить эффективность и прогресс образовательного процесса

в целом, а также дать учащимся лучшее понимание отдельных предметов. Кроме того, метакогнитивное обучение может помочь преподавателям осознать и лучше адаптировать свои методы обучения и педагогические стратегии для удовлетворения потребностей учащихся [185].

Помимо изучения индивидуальных особенностей влияния развития метакогнитивных способностей на процессы обучения, есть работы, которые рассматривают навыки работы с информацией в более общем виде, не приуроченном к какой-то конкретной предметной цели. Так, например, Никифорова Е. М., Скакун Е. В. предлагают введение нового термина из области мета-сфер социально-психологического пространства, а именно, авторы в своих публикациях уточняют и расширяют понятие «информационной грамотности», используя вместо определения «метаграмотность» [74]. Метапознание в этом контексте является неотъемлемой частью информационной грамотности и метаграмотности, оказывая формирующее воздействие на эту метакогнитивную компетенцию.

Метаграмотность подразумевает грамотное взаимодействие с информацией, независимо от среды, и поэтому так значима в обучении, она включает в себя обращение не только к тому, что именно ученик учит, но и тому, как он получает эти знания. То есть информационная грамотность теперь включает в себя и метаграмотность – информацию о том, как самим человеком эти данные были собраны, как они обрабатывались, систематизировались, интерпретировались и какой степенью понимания в результате наделены.

Ряд отечественных и зарубежных авторов выдвигают предложение о прямом включении обучения развитию метакогнитивных навыков в программы школы и ВУЗа [74; 166; 169]. Программы обучения метакогнитивным навыкам планируется фокусировать сначала на освоении простых приемов саморефлексии, а в дальнейшем на формировании навыка к сообщению с метакогнитивными структурами и «упаковка» этих навыков в некоторые компетентностные образования (например, в формате метаграмотности).

Данные предложения весьма актуальны ввиду характера образовательной системы, за динамикой которой мы наблюдаем последние десятилетия – выросла значимость социального взаимодействия между участниками образовательных процессов, проведение занятий все чаще включает в себя добавление аудио- и видеоматериалов, закрепляется значимость интерактивности занятий. Все эти особенности требуют не только отдельного развития навыков для каждого из процессов, но и их интеграции в единую систему [120].

Сформированная метаграмотность помогает учащемуся эффективнее получать и передавать информацию, мультимодальность проводимых занятий позволяет формировать навыки изложения знаний в разных формах, критическое осмысление требует внимательнее относиться к тому, какой материал и от кого используется, что в сумме повышает индивидуальное качество обучения и позволяет использовать полученные навыки в других предметных областях и сферах жизни.

Помимо сферы обучения есть и еще одна крупная сфера практического применения результатов исследования метапознания – психическое здоровье. Родоначальником метакогнитивной психотерапии является Адриан Уэллс, дальнейшее развитие его идеи поддержали его ученики и коллеги [172; 233; 234]. В первую очередь исследователей интересовало, как влияют особенности протекания метакогнитивных процессов на формирование и развитие психопатологий. Влияет ли недостаточная проинформированность человека о своих метакогнитивных способностях на его состояние? Схожи или различны особенности метарегуляции у пациентов с разными заболеваниями? Можем ли мы через тренинг метакогнитивных навыков повысить качество психического здоровья? Отдельной исследовательской проблемой также стало изучение интерпретаций человеком своего состояния и способов реагирования на него [103].

Ответом на эти вопросы становится создание теории саморегуляции исполнительских функций, которая раскрывает значимость искажения системы метакогнитивных знаний (малоэффективных метаубеждений) при нарушениях процессов саморегуляции человека и возникающих в дальнейшем негативных

психических состояний [70; 172; 233]. Так, отмечается, что малоэффективные метакогнитивные убеждения, связанные с искаженной интерпретацией своих тревожных состояний и способов совладания (а точнее убежденности в неумении совладать) с ними являются общими для целого ряда психических заболеваний [221]. Так, Адриан Уэллс вводит понятие когнитивно-аттенционального синдрома, то есть синдрома нарушения регуляции мышления и внимания, который проявляется в невозможности для человека переключиться с руминирующей мысли на что-либо другое, формирующее в дальнейшем убежденность в постоянной опасности и закрепляющее еще большую значимость дисфункциональной тревоги.

Таким образом, мы видим, что развитость метакогнитивных способностей, следовательно, и функциональная метакогнитивная регуляция являются обязательными условиями для эффективного самоконтроля, что помогает преодолевать сложные жизненные ситуации без искаженных интерпретаций работы своего мышления и без закрепления деструктивных шаблонов совладания с негативными психическими состояниями [151]. Схожая модель коррекции и лечения психических заболеваний существовала и до возникновения метакогнитивной психотерапии – это когнитивно-поведенческая психотерапия (КПП), родоначальником которой является Аарон Бэк. Отличие от метакогнитивной теории в том, что в КПП рассматривается когнитивный инсайт, то есть убеждения, касающиеся особенностей взаимодействия с миром, мира в целом и себя самого, а не специфики мониторинга и регуляции мышления. Значимость данной концепции в том, что впервые раскрывалось влияние общих установок человека, с помощью которых он регулирует свою жизнь в целом, а не только состояние болезни, это позволило эффективнее развивать саморегуляцию и критичность к имеющимся убеждениям в разных сферах жизни, тем самым существенно повышая ее качество и снижая руминирование мыслей о болезни [63; 195]. Особенно важным это открытие было в лечении пациентов с психотическими заболеваниями, т. к. позволяло оспаривать формирующихся свехубеждения,

сверяться с обратной связью от внешнего мира, что по результатам исследований дает устойчивое снижение проявлений бреда к завершению психотерапии [121].

Результаты исследований метакогнитивных способностей показывают тесную связь с аспектами саморегуляции [170], также метакогнитивные способности связаны и со способностями к содержательному усвоению знаний. В то же время, важно отметить и некоторые неоднозначные результаты в работах разных авторов, где основной проблемой становится правильный подбор методологического аппарата для изучения именно метакогниций, а не когнитивных процессов или итоговых результатов обучения [223]. Немало обсуждений сосредоточено на вопросе функциональной роли метакогнитивных способностей: занимают ли они промежуточный уровень между эмоциональной и когнитивной регуляцией [171] или являются более сложной и эволюционно молодой надстройкой над изученными ранее когнитивными процессами [101]. Хотя, конечно, на данный момент все в большем количестве работ отмечается необходимость рассмотрения метакогнитивных способностей именно как отдельной группы способностей, связанных со специфическими по своей направленности метакогнитивными процессами, не имеющими аналога среди других психических образований.

1.3 Исследование феномена «субъективный опыт» в зарубежной и отечественной психологии

Приступая к рассмотрению проблемы субъективного опыта, необходимо в начале очертить круг значений, входящих в более широкое понятие опыта в целом. Не удивительно, что с разных методологических подходов к изучению психологии, опыт различными авторами определяется неодинаково, и всё многообразие его рассмотрения позволяет получить наиболее глубокое и разностороннее представление о проблеме.

Одно из наиболее часто встречающихся (и в то же время, наиболее простых) объяснений базируется на терминологии, обоснованной в работах

Л. С. Выготского, В. Н. Мясищева, К. К. Платонова: опыт – это совокупность знаний, умений, навыков и отношений. Такое определение отражает структурно-динамический подход [16; 59; 68; 83]. Более современную интерпретацию этой школы отражает определение, предложенное С. В. Истоминой, согласно которому субъективный опыт – это динамическая информационная система, включающая сведения о внешнем и внутреннем мире, получаемая непосредственно-чувственным и опосредованным путем, наполненная личностным смыслом и определяющая стратегию и успешность деятельности [28].

Феноменологическая концепция определения опыта личности имеет своей основной когнитивные позиции исследователей (В. В. Знаков, К. Левин, С. К. Нартова-Бочавер, Х. Томэ), где опыт представляется интегральным образованием, включающим анализ смыслов происходящего и их представленность в сознании субъекта; обобщённые выводы формируют целостную картину ситуации жизненного бытия субъекта. При этом отмечается, что способы переживания субъективного опыта могут различаться [26; 47; 60; 84].

С точки зрения психосемантики (как одного из уникальных подходов современной психологической науки), опыт отдельного человека – это совокупность операциональных структур, которые формируются личностью в процессе её деятельности. Указанные структуры объединяются (абстрактно) в многомерные конструкции, которые можно классифицировать на основе времени, гибкости (подвижности/ригидности), устойчивости, физиологической локализации и др. [9]. Такое рассмотрение субъективного опыта позволяет в дальнейшем плавно перейти к рассмотрению его структуры с точки зрения нейро- и психофизиологии.

Комбинация субъектно-деятельностного (Ананьев Б. Г., Брушлинский А. В., Абульханова-Славская К. А., Исаев Е. И., Леонтьев А. Н., Осницкий К. А., Петровский В. А., Рубинштейн С. Л., Слободчиков В. И., Якиманская И. С.) и событийного (Анцыферова Л. И., Кроник А. А., Коржова Е. Ю.) подхода дают нам определение, где опыт – это набор событий жизни, активно воспринятый и прошедший интерпретацию субъектом с позиции его персональных морально-

нравственных представлений, что возможно благодаря выстраиванию человеком, как субъектом деятельности, собственного бытия, то есть благодаря субъективной включенности в жизненные ситуации.

Недостатком этого определения служит неполноценность с точки зрения определения роли предыдущего опыта в последующих формациях. Однако мы видим появление указаний на субъектность опыта, и необходимость субъективной точки восприятия для формирования опыта отдельной личности.

Субъектность присуща человеку как особая форма бытия, выраженная во внутренней активности для созидания жизни [58]. Сознание и субъектность в последние годы всё чаще становятся объектом изучения психологов различных направлений. Проблема, однако, заключается в отсутствии единого устоявшегося значения, так как разные авторы не только вкладывают разный смысл в одно и то же слово, но и зачастую не разъясняют, что именно входит в их представления об исследуемых явлениях. Для проведения эмпирических исследований важно, чтобы изучаемый феномен был максимально точно, без дополнительных смыслов обозначен и трактован.

Субъективный опыт будет одним из таких феноменов, изучаемых в теориях сознания, и он также нуждается в конкретизации своего значения. Так, Джеффри Алан Грей использует данный термин для обозначения всех форматов сознательных смыслов – как то, что мы получаем от восприятия внешнего мира, так и то, что исходит из мира внутреннего [145].

Здесь же важно отметить, что значение слова «опыт» в отечественной научной философии преимущественно определялось через опытно-чувственное познание, что исключало такие результаты познания с помощью метакогнитивных, понятийных способностей и т. д. Поэтому термин «опыт» очень долго не был частью системы научных психологических знаний [88].

В когнитивной психологии под опытом начинает пониматься общая способность человека получать, осмыслять, проверять сигналы из внешнего мира с помощью индивидуальной оценочной системы – личностных конструкторов (теория Джорджа Келли) [90].

В отечественной психологии активным изучением феномена «опыт» занималась М. А. Холодная, которая формулирует термин «ментальный опыт», включающий в себя совокупность психических процессов и состояний, позволяющих человеку формировать личную познавательную позицию и раскрывающих особенности его интеллектуальных характеристик. Такое определение позволяет свести ближе субъектные и метакогнитивные свойства опыта отдельного человека, описывая этот психологический феномен как, с одной стороны, некий внутренний системный конструкт, а с другой – как образование, выполняющее регуляторную деятельность по отношению к формальным когнитивным операциям.

Следует обратить особое внимание на дифференциацию терминов «субъективный опыт», «ментальный опыт» и «интенциональный опыт». Последние два термина относятся к теоретической концепции структуры ментальной сферы, предложенной Холодной. Некоторые авторы также используют термин «ментальная репрезентация», описывая им образное отражение внешней реальности, воспроизводимое во внутреннем мире человека, что по определению делает ментальные репрезентации элементами более общего понятия ментального опыта. Важно, что именно благодаря подходу к ментальным репрезентациям как «молекулам» ментального опыта, были сформулированы некоторые их структурные особенности, и предпринята попытка описать концепт в качестве самостоятельного психического образования [71]. Полученные теоретические выкладки также являются иллюстративным подспорьем для лучшего понимания структуры субъективного опыта, в котором ментальные репрезентации находят непосредственное отражение.

1.3.1 Изучение метакогнитивных способностей в рамках проблемы субъективного опыта

Изучение познания сталкивается с определёнными сложностями, возникающими из-за того, что с одной стороны нам необходимо исследовать

результаты познавательных процессов – систему формирующихся знаний о мире, а с другой – сам процесс познания должен стать предметом изучения безотносительно его результатов. То есть одновременно в исследованиях познания должны учитываться особенности предметной области, на которую познание направлено, и особенности структуры и взаимодействия компонентов ментального опыта, лежащего в основе познавательной активности, но при этом напрямую не связанного с предметной областью, на которую познание направлено.

Особо интересно наблюдение, согласно которому в современной науке (как в России, так и за рубежом) наблюдается тенденция перехода от конструирования метакогнитивных процессов в закрытых системах или *in silico* (компьютерное моделирование), к обращению внимания на онтогенетическое феноменологическое формирование метакогниций и описание результатов от частных наблюдений к обобщению, что обуславливает включение в исследование уникального субъективного опыта личности.

Метапознание предполагает наличие четкой самооценки учащегося, то есть осознание того, что помогает, а что не помогает обучению, как на общем, так и на личном уровне, включая предпочтительный когнитивный стиль. Высокая степень выраженности этого компонента связана с общим интеллектом, поскольку самопознание повышает собственные качества во всех областях.

Оно включает в себя декларативные знания (знание, что делать, чтобы учиться), процедурные знания (как это делать) и условные знания (когда это делать, поскольку не все ситуации одинаковы и не все требуют самосознания обучения, например, в этом нет необходимости, если задача уже автоматизирована или хорошо выполнена). Это помогает достигать собственных целей обучения и решать проблемы, поэтому это навык, усовершенствованный педагогическими стилями, близкими к конструктивизму.

Необходимо учитывать обстоятельства обучения, связанные с опытом, особенно мотивацию. Позитивное отношение к объекту изучения помогает повысить внимание и лучше его удерживать, в то время как память блокируется и

становится менее эффективной в стрессовых ситуациях или при вмешательстве негативных эмоций.

Важно помнить, что метакогнитивные способности опосредуют процесс обучения, включая применение эффективных стратегий для повышения качества результатов и эффективности. Это предполагает оценку степени успеха и планирование улучшений, а также правильное управление временем и доступную внешнюю помощь. Помощь включает в себя метапамять, или процессы, которые помогают запоминать и консолидировать полученные знания, и влияет на различные навыки (например, внимание и понимание прочитанного).

Наличие хорошего регулирования иногда приводит к изменению метода обучения или подхода к проблеме, если обнаруживается плохая компетентность, и поэтому необходимо заранее знать возможные альтернативы. Учащиеся с худшей успеваемостью в школе более неохотно меняют свои стратегии, и вместо этого те учащиеся, которые при необходимости меняют свой подход, повышают свою эффективность и даже могут компенсировать предыдущий дефицит способностей.

Когда ученику с высоким уровнем развития метакогнитивной рефлексии дают задание, он не торопится его решать. Сначала вы проанализируете утверждение и подумаете, какие знания вам понадобятся для его решения. Закончив, вы поставите цель в соответствии с инструкциями, а затем спланируете действия для ее достижения. Наконец, начинается этап исполнения. При этом вы постоянно контролируете свои действия, чтобы отслеживать ошибки, исправлять их, блокировать плохие стратегии, изменять их и проверять, правильно ли вы продвигаетесь к своей цели.

Широкую известность в этой связи приобрели эксперименты исследовательской группы под руководством Дж. Смита с животными. Его результаты показывают, что макаки-резусы способны к метапознанию, то есть к размышлению над собственными знаниями, причем результаты варьировались на разных популяциях в зависимости от предыдущего опыта [111].

В конце 2004 года был опубликован результат поведенческого биологического эксперимента, который способен показать, что животные также

размышляют над своим поведением и адаптируют его к соответствующему уровню знаний [147].

Этот эксперимент был проведен в Национальном институте психического здоровья США (NIMH) в Бетесде с макаками-резусами: макака-резус сидит перед четырьмя непрозрачными пробирками. Исследователь кладет вкусный кусок еды в одну из этих пробирок. Недолго думая, обезьяна хватается соответствующую трубочку, достает еду и съедает лакомство. Раньше она видела, в какой именно трубке спрятана еда. Экспериментатор снова наполняет пробирку едой, однако на этот раз обзор макаки-резуса заблокирован, и она не может видеть, где спрятана еда. В ответ обезьяна сначала заглядывает в трубочки, потом выбирает нужную и съедает корм. Исследователь Роберт Хэмптон и его коллеги из отделения неврологии протестировали таким образом нескольких макак-резус. Исследователей волновал вопрос о том, обладают ли макаки-резусы памятью, то есть способны ли они сознательно получать доступ к своей памяти и, следовательно, знать, когда они что-то знают, а когда не знают. Эта способность называется метапознанием. До недавнего времени считалось, что только люди способны на такую степень рефлексии. Сегодня ученые ищут эти способности и в животном мире.

Поэтому исследовательскую группу под руководством Роберта Хэмптона интересовало, будут ли макаки-резусы знать, если они не будут знать, где находится награда, и изменят ли они в результате свое поведение, заглянув в пробирки. Фактически это предположение подтвердилось в эксперименте. Если макаки-резусы и знали, где находится награда, они не стали сначала заглядывать в пробирки. Они делали это только тогда, когда не знали, где находится еда. Поэтому они адаптировали свое поведение к своему уровню знаний. Разница в поведении макак-резус показывает, что они могут различать знание и незнание, то есть обладают памятью и способностью к метапознанию.

Аналогичная ситуация, проецируемая на людей, – это способность определять, знаем ли мы номер телефона, прежде чем взять трубку и набрать номер. Если мы знаем номер и осознаём это знание, мы без колебаний наберём его.

Однако, если мы не можем вспомнить номер, мы находим время, чтобы найти его в памяти перед набором.

Исследование также показывает, что способность осознания памяти не ограничивается людьми и обезьянами, но более широко распространена среди приматов, чем считалось ранее. Потому что макаки-резусы принадлежат к группе обезьян, которые не так тесно связаны с человеком, как человекообразные обезьяны, которые тоже обладают этой метакогнитивной способностью.

Было высказано предположение, что в целом функция памяти-сознания может заключаться в том, чтобы дать животному возможность избегать ситуаций, о которых у него нет достаточных знаний. Нет оснований полагать, что эта способность свойственна только приматам. Однако дальнейшие исследования этой гипотезы все еще необходимы.

Но уже можно с уверенностью сказать: человек – не единственное сознательное существо на земле. Люди представляют собой один особый вид среди многих других, которые развивались и специализировались параллельно друг другу.

Сознание, как предполагают эксперты, возможно, развилось вместе с эволюцией различных видов живых существ и поэтому встречается у многих видов до нас. Таким образом, большая разница между людьми и животными может заключаться не в существовании сознания, а скорее в его специфическом содержании, которое зависит от экологической ниши, среды обитания, к которой приспособлено каждое животное. Сознание животного содержит информацию и сигналы, для которых у животного имеются органы чувств, с помощью которых оно ориентируется и которые позволяют ему выжить в окружающей среде. Это означает, что содержание сознания разных видов животных сильно отличается друг от друга.

Сознание, которое характеризует людей, связано с нашим сложным синтаксическим языком и с нашей эффективной памятью, которая позволяет нам планировать на долгосрочную перспективу и строить автобиографическое «я». Однако базовая способность быть сознательным от этого не зависит.

Сущностью сознания является ощущение себя как индивидуального существа. В нем ощущение себя вырастает из мимолетного чувства узнавания. В первую очередь это зависит от филогенетически более древних и расположенных в глубине мозга областей. Менее старым является расширение сознания посредством мощной памяти, позволяющей хранить обширную информацию, факты и автобиографические воспоминания.

Таким образом метакогниции имеют более древнюю структуру, чем предполагалось ранее, и, как следствие, мы можем изучать отдельно вопрос эволюции метакогнитивных процессов как в рамках биологии одного вида, так и в рамках уникального онтогенеза, где метакогниции интегрированы и детерминируют субъективный опыт личности.

1.3.2 Концептуальный статус субъективного опыта

Если обратиться к дискуссии об актуальном концептуальном статусе субъективного опыта, в первую очередь следует упомянуть работы А. Ричардсона, который в своих трудах глубоко исследовал соответствующие нарративы. В большинстве своих трудов он ограничивал понятие субъективного опыта внутренней обработкой и переживанием тех явлений, которые спродуцированы внутренне, без влияния стимулов среды [200].

Субъективный опыт, как предмет научных исследований требует повышенного внимания по ряду причин: необходимо решение ряда методологических проблем, имеет значение как отдельное явление психической активности человека, так и в контексте понимания структуры и динамики психических процессов и состояний в целом.

Касательно первого пункта, сущностный комментарий сводится к описанию одной из фундаментальных дилемм психологических исследований, а именно: ограничивать ли исследование субъективного опыта исключительно событиями внешнего физического мира или включать сложные для внешнего наблюдения и замеров феномены, которые, несомненно, существуют и нуждаются в изучении.

Фактически это спор между исключительно материалистическим подходом и подходом, допускающим включение философии в естественнонаучную методологию.

«Материалисты» полагают, что интерпретация воздействия природы позволит создать целостное представление о независимом, объективном мире. Их внимание сосредоточено исключительно на поведении и выводах, которые можно из этого извлечь. Однако субъективный опыт, например, зрительное воспроизведение в воображении лица знакомого человека, имеет совершенно иной концептуальный статус. Такой опыт не относится к событиям объективного мира, существующим независимо от субъекта, поскольку он не связан с конкретным сенсорным стимулом или ситуацией, с которой его можно было бы соотнести.

Более того, только у относительно зрелых, преимущественно вербально компетентных представителей нашего вида, можно получить информацию о таких переживаниях, например, об их правдоподобности. Обычно это делается посредством анализа вербальных самоотчетов. Именно благодаря тому, что значительное число людей с развитой языковой компетенцией имеет подобный субъективный опыт, становится возможным его исследование как научного и психологически значимого явления.

И здесь четко можно обозначить основную методологическую проблему для тех, кто придерживается естественно-научной парадигмы в психологии – мы не можем предоставить прямых доказательств о том, что именно происходит внутри элементов и систем, которые нельзя увидеть непосредственно или с помощью специального оборудования. Исторически столкновение с этой проблемой привело к формированию двух направлений дальнейших исследований:

- радикального, представителями которого были Дж. Уотсон и В. Рэй, и в рамках которого полностью обесценивалась значимость каких-либо субъективных переживаний и опыт не представлялся как предмет научных исследований [197];

- и менее радикального, представители которого признавали невозможность прямого изучения субъективного опыта, предложила

компромиссный подход. Они утверждали, что, хотя сам опыт недоступен, можно изучать его проявления через сообщения, предоставляемые субъектами. В конце концов, отчет похож на любой другой вывод о поведении; это что-то общедоступное для любого внешнего исследователя.

Ко второму направлению относились, например, Г. Кимбл и Н. Гармези, которые полагали: то, что мы можем достоверно изучать, является не более, чем отчетом (описанием). Из этой позиции, например, они описывали в своих работах реакции людей на различные сенсорные воздействия, но при этом отмечали свою неуверенность в том, что данные реакции можно считать действительно существующими, как их описывали люди: «Большинство испытуемых сообщат, что видели остаточный образ и «мелькание цветов» (...) Теперь следует подчеркнуть, что мы на самом деле не знаем (и не можем знать), что субъект видит последовательность цветов. Все, что мы можем сказать наверняка, это то, что испытуемые постоянно сообщают о том, что видят её» [156, с. 19]. Однако в такой позиции проявляется другой полюс: изучение репрезентаций опыта – это уже не изучение опыта.

В совокупности, можно определить компромисс между двумя позициями, выразив его следующим образом: большинство исследователей интересуют примеры субъективного опыта, известные некоторым, многим или всем людям. В качестве примеров подобных субъективных явлений чаще всего выступают: тревога, скука, дежавю, депрессия, ощущение «на меня смотрят», тоска по дому, гипнотический транс, ощущение себя собой, одиночество, сновидения (в т. ч. осознанные сновидения), переживания «на пороге» смерти, ностальгия, фантомные части тела, ощущения пребывания вне тела («астральное тело»), счастье, синестезия, восприятие времени, ощущение «слово вертится на языке» и другие.

Важно, что эти или более уникальные примеры субъективного опыта интересуют исследователей как таковые, но изучение не сосредоточено на устных отчетах об опыте или других физиологических или поведенческих переменных, из которых можно сделать вывод о некотором переживании. И следующая значимая методологическая трудность, в таком случае, возникает при подборе оптимального

исследовательского инструментария, результаты применения которого были бы релевантны предмету изучения.

Для повышения достоверности изучения субъективного опыта предлагается широкий спектр процедур, которые включают и предварительное обучение респондентов, и выявление их мотивации (иногда, исключение респондентов с негативной или неадекватной мотивацией), и дополнительные исследования развитости рефлексии у участников исследования, и параллельное наблюдение за экспрессией и поведением, и составление диагностического списка дескрипторов для облегчения задачи испытуемым. Очень важно свести на минимум так называемую проблему «достоверности свидетельских показаний». В конечном счёте, выбор методов исследования сводится к идее с одной стороны, повысить достоверность полученных данных о субъективном опыте испытуемого, а с другой стороны, помочь ему добиться не только максимальной честности, но и максимальной точности при анализе и описании своего субъективного опыта.

Изучение субъективного опыта по своей психологической значимости во многом сопоставимо с анализом объективного поведения. Прежде всего, сбор данных направлен на то, чтобы помочь нам понять ключевые психологические процессы, которые являются общими для нашего вида и способствуют его адаптации. Мы исследуем механизмы восприятия и обучения, организуя ситуации таким образом, чтобы иметь возможность наблюдать соответствующие поведенческие реакции.

Из этих откликов мы делаем выводы о характере соответствующего процесса. Аналогично мы ищем свидетельства о душевном состоянии людей, сделанные в определенное время и при определенных обстоятельствах.

Рассмотрим мотивационный процесс, известный как «поток» [122; 123]. Этот термин обозначает состояние удовольствия и удовлетворения, возникающее, когда человек вовлечён в сложную волевою деятельность. Например, исследование представителей различных профессий, объединенных тем, что они тратят много времени и сил на решение сложных задач, показало, что среди различных причин участия в таких занятиях, как престиж, стремление соответствовать собственным

ожиданиям или общению с единомышленниками, основной мотивацией для участников оказалась надежда испытать состояние «потока». Хотя дополнительные стимулы, не связанные с этим состоянием, могут повышать привлекательность деятельности, они не играли ключевой роли для опрошенных.

Анализ собранных данных показал, что «поток» характеризуется утратой самосознания, вызванной полной концентрацией на текущем занятии. Он возникает, когда человек получает постоянную последовательность чётких и регулярных обратных откликов. Однако, несмотря на то, что это переживание приносит глубокое удовольствие, оно не возникает автоматически. Возможно, именно периодическое подкрепление, которое даёт «поток», мотивирует людей продолжать свою деятельность. Как показал Чиксентмихали, сложная задача, которая оказывается менее требовательной, чем уровень навыков, скорее всего, приведет к состоянию скуки, тогда как задача, которая постоянно превышает уровень навыков, в конечном итоге вызовет состояние тревоги. Таким образом, поиск и изучение свидетельств, полученных об определённых примерах субъективного опыта, значительно обогащает наши представления о многообразии изучаемой психологической реальности и позволяет препарировать новые явления сознания.

Другая задача, стоящая перед нами при сборе данных, заключается в создании распределения индивидуальных различий внутри популяции. Это позволяет нам анализировать внешние поведенческие и внутренние субъективные процессы, например, учет эффективности в деятельности и использование самоотчетов для определения произвольности воображения, может позволить сформировать представления как об общих, так и о специальных способностях человека.

Третья ключевая цель сбора информации о субъективном опыте и его отражении в поведении, в свою очередь, обусловлена нашим интересом к определённому явлению как таковому. В качестве примера можно привести изучение антисоциального или общественно-одобряемого поведения – мы стремимся понять природу этих явлений, выявить их закономерности и

последствия. Аналогично, движимые похожими социальными и личными мотивами, мы исследуем сущность, истоки и результаты различных субъективных переживаний.

Александров Ю. И., Александрова Н. Л. в своей работе исследуют соотношение субъективного опыта с широким понятием «культура», которое, хоть и не имеет определенного статуса в психологии, является широко известным и хорошо изученным феноменом [2]. Авторы постулируют необходимость учёта культурного фактора при анализе психических образований. В частности, высказывается тезис, что субъективный опыт представляет собой «направленное переоткрытие» способа достижения результата (в противовес усваиванию социальной и практической информации в готовом виде, без фильтра индивидуальной переработки). Такой оригинальный подход, предлагающий методологический синтез психологии и культурологии, аргументируется, в частности, представлением, что это поможет избежать т. н. «психологического дилетантизма» в интерпретации личностной психологии [19].

Большинство работ М. А. Холодной, где затрагивается проблема субъективного и ментального опыта, предлагают весьма основательную интерпретацию на базе основных этимологических представлений о понятиях, составляющих конструкт. При ближайшем рассмотрении мы видим, что концептуальный статус полностью не устоялся не только для понятия «субъективный опыт», но также для его и смежных с ним компонентов: «опыт», «субъект», «ментальный».

Так, опыт представляется трансцендентным понятием, которое включает три временных измерения, с учетом потенциального (будущего) опыта, который человек может получить. При этом усвоенное ранее можно обозначить как «фиксированный» опыт, а те интенции, которые человек усваивает в текущем моменте принято называть «операциональным» опытом (хотя он задействует и фиксированный опыт в том числе).

«Ментальный» в самом широком смысле будет означать «присущий субъекту», так как объект ментальностью обладать не может. В дискуссии о

природе ментальности и границах термина, большинство исследователей сходятся во мнении, что «ментальный» следует в рамках психологических работ определять, как «умственный», «происходящий во внутреннем, интеллектуальном мире» личности.

Концепция ментального опыта как специфической психической реальности, которая определяет характеристики интеллектуальной деятельности человека, а также его личностные черты и социальное поведение, постепенно формировалась в различных областях зарубежных и отечественных психологических исследований.

Эти научные взгляды отражались в работах представителей различных направлений:

1) неофрейдизм — Р. Гарднер, Ф. Хольцман, Г. Клейн и другие – данная школа сосредоточена на поиске когнитивных структур как неких стабильных образований, объясняющих устойчивые свойства личности. Субъективный опыт рассматривается как начальный продукт, на основе которого вырабатывается система когнитивных контролей (в современной терминологии – когнитивных стилей)

2) когнитивная психология личности – Келли Дж., Харви О., Хант Д., Шродер Х. и др.

Дж. Келли одним из первых попытался проанализировать личность через характеристики её познавательного опыта [154]. Он вводит понятие когнитивных конструкторов как системы внутренней шкальной (полярной) оценки, множество которых складывается в систему, детерминирующую конечное действие. Таким образом, персональная система конструкторов, формирующаяся на основе уникального ментального опыта отдельного индивида, составляет многомерную структуру оценки реальности, которая используется для принятия решений.

О. Харви, Д. Хант и Х. Шродер сосредоточились на структурных аспектах организации индивидуальных понятийных систем [149], где основным инструментом восприятия, изменений, оценки и фильтрации воздействий становится «понятие».

3) когнитивная психология – Бартлетт Ф., Палмер С., Найссер У., Рош Э., Минский М. и др. Непосредственно когнитивная психология сосредоточилась на изучении процессов переработки информации. При этом, разные авторы выявляли параллельные или пересекающиеся вспомогательные для приема, преобразования и сохранения информации процессы. К таким посредникам относятся: когнитивные карты (Толмен Э. Ч.); перцептивные иерархические схемы (Палмер С.); прототипы Роша Э.; предсказательные схемы (также, предвосхищающие) (Найссер У.); фреймы (Минский М.); глубинные универсалии синтаксиса и семантики (Осгуд Ч., Хомский Н.); сценарии (Шэнк Р.); а также фигуративные, оперативные и контролирующие когнитивные схемы (описывал Паскуаль-Леон Дж.). Субъективный опыт через структуры-посредники одновременно накапливается и впоследствии влияет на жизнь и личность субъекта, его воспринимающего.

Таким образом, каждый из трех основных подхода когнитивистской ориентации находят и определяют ментальные структуры, обеспечивающие мониторинг и регуляцию первичной обработки информации, поступающей от органов чувств, и ее вторичное обозначение через имеющуюся личную систему знаний. Значимо, что все направления подчеркивают важность влияния структуры и динамики субъективного опыта для эффективной саморегуляции, установления контактов с другими людьми и миром в целом.

Тезис, наиболее исчерпывающий и предлагающий выгодный для перемежающихся теоретических позиций компромисс, выдвигает Ж. Фр. Ришар. Автор предлагает согласиться, что психологи вынуждены применять понятие «опыт», т. к. только через призму опыта испытуемого можно понять механизм индивидуальных различий в решении проблем. Внешний наблюдатель способен разобраться в этих различиях, только если будет проанализирован опыт человека — его воспоминания, рассуждения и конкретные ситуации, на которых он строит свои выводы [73].

1.3.3 Структура субъективного опыта

Александров Ю. И., Александрова Н. Л. подходят к определению субъективного опыта через призму психофизиологии, предлагая терминологию, согласно которой субъективный опыт – это совокупность зафиксированных с помощью специализации нейронов этапов индивидуального развития, сформированная для достижения более успешной адаптации [2]. Данный подход базируется на концепциях системно-селекционного научения [97], «функциональной специализации» клеток и селективном принципе, лежащем в основе формирования нейронных объединений на ранних и поздних стадиях онтогенеза [131].

На основе данных о системной специфичности нейронов было выявлено существование нейронных структур, специализированных на различные аспекты опыта. Например, у человека они связаны с использованием определённых идей или слов, у обезьян – с актами «социального контакта» с членами стаи, у кроликов – с инструментальным поведением, а у овец – с заботой о новорождённых ягнятах.

Наличие групп нейронов с уникальными свойствами, отбираемых в процессе обучения, позволяет формировать не отдельный акт, а целый класс схожих действий. Более сложные новые системы формируются поверх старых, то есть накопленный опыт человека будет сформирован разновозрастными группами нейронов. Поведение реализуется через одновременную актуализацию множества таких структур, сформированных не только в процессе освоения актуальной деятельности, но и на предшествующих этапах онтогенеза.

В соответствии с этой теоретической моделью субъективного опыта мы можем определить, что поведение разных людей, которое для внешнего наблюдателя кажется идентичным, будет запускаться и регулироваться разными нейрональными структурами, т. к. каждый человек формирует свою уникальную историю онтогенетического развития, следовательно, и формирования групп нейронов и взаимодействия между ними [97; 140].

Здесь же важно отметить и теорию форм ментального опыта [90], где отмечаются следующие формы: структура, пространство, репрезентация. Первая форма – ментальные структуры – психические образования, которые первые включаются при контакте с внешним миром, обеспечивая для человека возможность трансформировать внешние сигналы в нейронную активность, анализировать и трансформировать полученные данные, создавать на их основе новую информацию и обеспечивать избирательность познавательной активности.

Ментальные структуры могут работать без внешних стимулов или при нехватке информации. Они отличаются гибкостью и способностью изменяться в процессе развития мышления, адаптируясь к новым условиям и опыту. Эти структуры влияют на то, как мы воспринимаем, понимаем и объясняем события, а также определяют сложность мыслительных процессов и формирование контекста. Кроме того, они управляют нашими эмоциями и потребностями в процессе познания.

Особенность ментальных структур заключается в их многогранности и разнообразии проявлений. К. Отли писал: «Гибкость и креативность ментальных процессов фактически исключает возможность точного предсказания индивидуального поведения в определенный момент времени» [186, с. 157]. Это значит, что одна и та же ментальная структура может вызывать разное поведение, а один и тот же поступок может быть связан с различными структурами. Следовательно, дискретный поведенческий акт не должен использоваться в качестве материала для определения и оценки психических особенностей человека и попыток прогноза его последующих действий.

Важной характеристикой ментальных структур является их способность «сворачиваться» и «разворачиваться». Этот механизм был описан О. Харви, Д. Хантом и Х. Шродером в работах, посвященных изучению концептов. С одной стороны, активность концепта зависит от наличия соответствующего объекта: без объекта концепт остаётся «спящим» [149]. Но также понятийные структуры формируют субъективный образ объекта или другого человека, отдельной задачи и ситуации в целом, конкретного события или имеющейся идеи.

Вторая форма – ментальное пространство – это способная к динамике форма опыта, активирующаяся в момент контакта человека с внешней средой. Термин «ментальное пространство» был предложен Г. Фоконье для описания удивительной гибкости языка, которая проявляется при создании новых словесных конструкций и метафор [134]. Эти пространства выступают в роли особых зон, предназначенных для создания и объединения информации. Активация ментального пространства происходит благодаря так называемым «построителям пространства»: фразам вроде «Предположим...», «Он настаивает, что...» или «В N году...». Внутри этого пространства размещаются ментальные объекты – элементы, соответствующие определённым словам, объекты связаны интуитивно понятными отношениями между этими элементами. Ментальные пространства обладают лабильностью благодаря возможности включения новых объектов и персонажей, подразумевающей также и создание новых систем взаимосвязей между ними, что обеспечивает адаптивность и изменчивость в соответствии с условиями, в которых разворачиваются познавательные процессы.

Формирование нового ментального пространства, в момент дополнения имеющейся информации, происходит через этапы комбинирования старых и новых элементов, восполнения пробелов информации и итоговое формирование нового «смешанного» пространства. Эти процессы позволяют постоянно пополнять ментальное пространство и включать в себя даже те идеи, которые исходно противоречили имеющимся данным, что очень важно в контексте эффективного взаимодействия между людьми в современном мире, наполненном разнородной информацией. Таким образом, ментальные пространства представляют собой предшественник «моделирующего рассуждения». Эффективность такого рассуждения зависит от распределения знания по соответствующим для него пространствам и объединения пространств при необходимости, а также от способности осознанно формировать выводы из такого рассуждения и соотносить их с обратной связью от внешнего мира [21].

Для уточнения понятия данной формы ментального опыта корректнее даже использовать не просто слово «пространство», а дополнить его аспектом чувства

психического времени, т. к. человек способен не только представлять элементы внешнего мира или людей в нем, но и переключаться во временном контексте событий – перенося себя в воспоминания прошлого или прогнозы будущего. Таким образом термин корректнее будет звучать как «пространственно-временное поле» [141].

В работах отечественных исследователей, ментальное пространство рассматривается как вторичный продукт работы памяти и воображения. Так, М. В. Осорина пишет: «подобно "окну" с подвижными границами, которое ненадолго создается субъектом поверх картины видимого мира как особое пространство, наполняемое появляющимися, взаимодействующими и исчезающими умственными образами, иногда развернутыми, а иногда выглядящими как короткие вспышки, условно обозначающие нечто» [64, с. 19]. Ментальное пространство представлено как посредник между психическими структурами, хранящими накопленный субъективный опыт, и психическими процессами, активирующимися в момент контакта с внешним миром «здесь и сейчас» и имеющими своим результатом актуальный на данный момент ментальный образ реального мира.

И здесь мы как раз переходим к третьей форме ментального опыта – репрезентации. Эта форма и представляет собой результат познавательной активности субъекта в локальный момент времени в конкретном пространстве, позволяющая наиболее точно понимать, что сейчас происходит.

Таким образом, структура ментального опыта в целом, как наиболее изученной части субъективного опыта, отражающей интеллектуальную (формально-информативную) сторону воспринимаемой реальности включает (см. рис. 1) разные формы организации опыта, каждая из которых может рассматриваться на разных уровнях субъективного опыта.

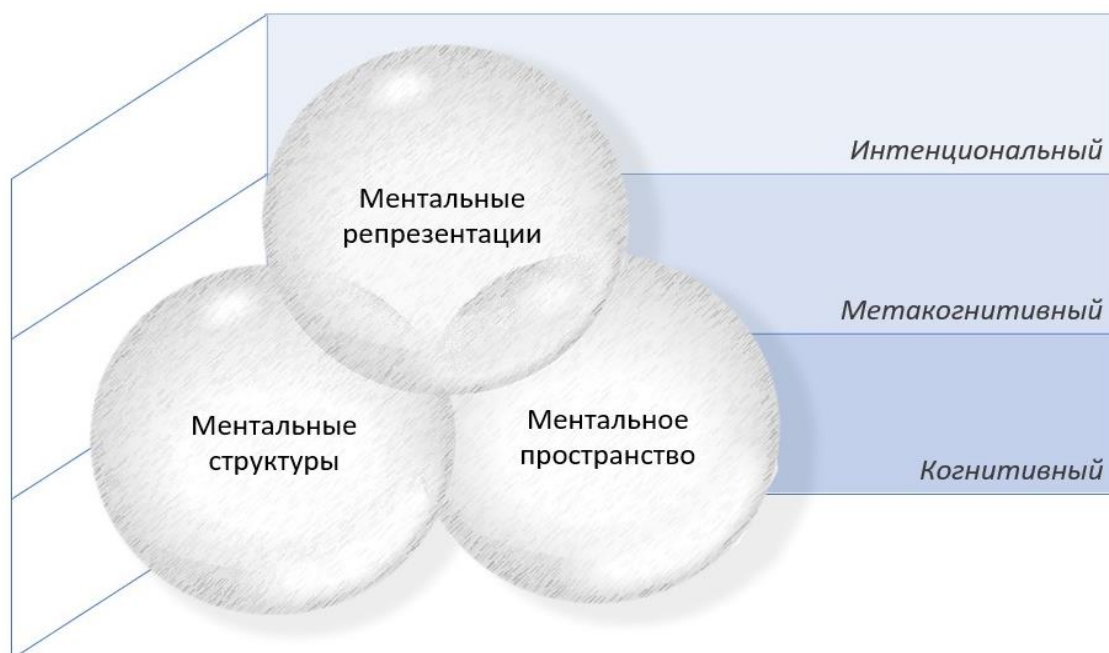


Рисунок 1 – Формы и уровни организации в структуре ментального опыта

1.3.4 Познавательные процессы в формировании субъективного опыта

Познание – совокупность процессов, процедур и методов приобретения знаний о явлениях и закономерностях объективного мира. Познавательными процессами обычно называют психические явления, обеспечивающие, непосредственно в своей совокупности, познание, т. е. получение информации, ее переработку, хранение и использование. К их числу относятся: ощущения, восприятия, представления, внимание, память, воображение и мышление.

Существуют разные классификации познавательных процессов, чаще всего их выделяют восемь, это: внимание, память, восприятие, мышление, воображение, речь, представление, ощущение (перечень может несколько варьироваться в зависимости от позиции автора).

Наиболее очевидна связь субъективного опыта с восприятием. Восприятие зависит от прошлого опыта субъекта. Чем богаче опыт человека, тем богаче его восприятие, тем больше он увидит в предмете. Содержание восприятия зависит и от поставленной перед человеком задачи. Существенным фактором, влияющим на содержание восприятия, является установка субъекта. В процессе восприятия участвуют и эмоции, которые могут изменить его содержание. В свою очередь

эмоциональные паттерны тоже сформированы под влиянием субъективного опыта (иногда вытесненного), что придаёт восприятию циклический характер с точки зрения его оценочности. Данная корреляция подчеркивает необходимость получения нового опыта, которая часто обеспечивается только благодаря психотерапии.

Похожая зависимость наблюдается между формированием субъективного опыта и процессом воображения. Воображение – это способность формировать новые образы и чувства, которые не воспринимаются через органы чувств, будь то зрительные, слуховые или другие чувства. Воображение делает знания применимыми для решения проблем и важно для приобретения опыта и процесса обучения. В данном вопросе также прослеживается определённый дуализм: с одной стороны, воображение у человека с более обширным субъективным опытом (просто большим количеством элементов опыта) будет иметь возможность оперировать большим числом объектов, и, следовательно, создавать больше новых воображаемых образов. То есть, чем больше опыта, тем лучше воображение. Но важно учитывать, что процесс воображения интегрируется в текущее сознательное восприятие (при этом с разной степенью когнитивной регуляции субъектом), и тогда воображаемое становится частью субъективного опыта, в свою очередь расширяя его и закливая этот процесс, аналогично механизму связи субъективного опыта и восприятия.

Память можно описать как форму психического отражения, которая заключается в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении собственно субъективного опыта. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим. В проблеме памяти неизменно возникает и проблема забывания, и рамках темы связи познавательных процессов с субъективным опытом необходимо отметить, что невозможность припомнить какой-либо материал не означает, что он совершенно забыт: забывается конкретная форма материала, но его значимое для субъекта содержание подвергается качественным изменениям и включается в опыт субъекта. На этом механизме, в частности, основаны имплицитное научение и феномен «инсайта».

Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта – ощущения, восприятия, представления – и на ранее приобретённые теоретические знания.

В соответствии с идеями Гуссерля, истинность результатов мыслительной деятельности возможна только в том случае, если их содержание согласуется с данными субъекту феноменами в момент переживания очевидности. С точки зрения феноменологии, мышление не создаёт опыт, а зависит от уже существующих феноменов, которые определяются априорными структурами трансцендентального сознания. Категориальные структуры мышления могут быть непосредственно восприняты — это называется «категориальное восприятие сущности». Развитие современных метапредметных исследований в области философии и психологии позволяет сформировать ряд положений:

1. Восприятие невозможно очистить от уже имеющихся у человека паттернов, критериев, эталонов, часть из которых рассматривается как генетически заданная, а остальные являются продуктом мышления. Восприятие решает задачу получения информации о внешнем мире через воздействие аспектов этого мира на познающий субъект, который предстает в данном случае пассивным акцептором. Но при этом учитывается и тот факт, что восприятие невозможно при полном исключение активности субъекта, проявленном в его внешне наблюдаемом поведении и внутренне развертывающейся системе стратегий сбора информации. То есть восприятие предстает как форма мышления, интегрирующая пассивную и активную роль субъекта в процессе познания.

2. Имеющийся опыт и разворачивающаяся в данный момент времени мыслительная активность взаимодействуют: опыт осмысляется и соотносится с новыми условиями, продукты мыслительной активности сопоставляются с имеющимися знаниями и либо встраиваются в эту систему, либо приводят к ее переосмыслению. Так, определенные типы мышления соотносятся с результирующим их типом опыта: эксперимент – научный опыт, обыденное мышление – обыденный опыт и т. д.

3. Мышление разворачивается как внутри опыта, так и за его пределами, ярким примером тому служат научные изыскания в области математики, где наряду

с точностью и неоспоримостью некоторых положений, существуют гипотезы и целые теории, в основе которых лежит предположение о том, что нечто неоспоримое на самом деле ложно.

Связь мышления с речью сама по себе является дискуссионным полем, в таком разрезе соотношение речи и субъективного опыта ещё сложнее описать. В рамках данной работы мы дадим короткий комментарий, который отражает основную стратегию рассмотрения речи как познавательного процесса и субъективного опыта личности.

Из совместных работ ученых-лингвистов и психологов, мы можем выделить утверждения о том, что ребенок научается пользоваться речью именно в процессе коммуникации с другими людьми, а не через теоретическое исследование того, как можно обучиться использовать язык. Речевой опыт формируется в процессе попыток маленьким ребенком овладеть речью, а уже при участии в когнитивно более сложных процессах, например, обучении в школе, он будет наиболее активно осознавать смысл сказанного и расширять свои коммуникативные компетенции [94].

В первые годы школьного обучения чтение направлено на то, чтобы научиться хорошо читать, затем акцент смещается на умение читать, чтобы учиться. Метакогнитивные стратегии позволяют читателю понять «сложную деятельность, включающую ряд процессов, которые активируются в соответствии с различными целями, ради которых человек читает». Ранние метакогнитивные процессы считаются пассивными, т. е. читатель ограничен в получении поступающей информации. Процессы второго типа активны, читатель на основе экстраполированной из текста информации формирует ожидания и проверяет их обоснованность. Наиболее распространенными стратегиями являются: реконструкция локальной связности, взаимосвязей различного значения; макростратегии, которые делятся на контекстные стратегии, направленные на оценку глобальной связности текста, и текстовые стратегии, направленные на понимание синтаксиса. Развитие метакогнитивных стратегий положительно влияет на способность понимать прочитанное, а также помогает читателю узнать свою

когнитивную и эмоциональную личность. И в то же время, согласованность личного значения результатов деятельности, получаемого на них социального отклика и собственный эмоциональный комфорт становятся устойчивой базой для развития разных классов способностей человека.

Выводы

Метакогниции отвечают за саморегуляцию интеллектуальной деятельности. Однако предмет исследования метакогнитивной психологии до сих пор называется неоднозначно, термин «метапознание» трактуется по-разному, структура метакогнитивной сферы определена относительно авторского подхода, однако научное сообщество пока не пришло к консенсусу по вопросу единой концепции метапознания.

На данном этапе целесообразно определять метапознание как теоретический конструкт, используемый в психологии и образовании. Метапознание указывает на тип саморефлексии когнитивного феномена, возможный благодаря возможности дистанцироваться, самонаблюдать и размышлять над своими психическими состояниями. Метакогнитивная деятельность позволяет нам, помимо прочего, контролировать свои мысли и, следовательно, также знать и направлять наши процессы обучения. Термин метапознание буквально означает «за пределами познания» и используется для обозначения познания о познании или, более неформально, мыслей о мышлении.

Субъективный опыт является уникальной структурой психики, присущей отдельной личности, и выделение его в качестве самостоятельного явления придаёт этой области психической реальности онтологический статус, позволяя рассматривать его с точки зрения научного подхода. Необходимо особенно подчеркнуть, что ввиду многоаспектности вопроса, термин «субъективный опыт» является наименее устоявшимся, а тема – слабо изученной в рамках психологии в целом и когнитивного подхода в частности, однако проблеме субъективного опыта

посвящено значительное количество философских трудов, которые также создают обширную дискуссию.

Познавательные процессы в формировании субъективного опыта играют как формирующую, так и опосредующую роль. В целом, интеллект – это психическая реальность, которая может быть описана в терминах состава и строения субъективного (ментального) опыта. Одно из главных последствий использования понятия «ментальный опыт» – это переход к идее многомерности (нелинейности) интеллектуального поведения в силу специфических принципов организации ментального опыта как особой психической реальности.

В завершение еще раз отдельно выведем основные термины:

Регуляторная сфера личности – совокупность процессов психики, отвечающих за управление, коррекцию и контроль действий и деятельности человека в различных ситуациях.

Метакогнитивные процессы – «психические процессы, направленные на субъективную реальность и имеющие своей целью преобразование внутренней реальности (собственного содержания психики)» [66, с. 132–133].

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» [66, с. 132–133].

Ментальный опыт – «система наличных психических образований и инициируемых ими психических состояний, лежащих в основе познавательного отношения человека к миру и обуславливающих конкретные свойства его интеллектуальной деятельности» [90, с. 157].

Субъективный опыт – совокупность сохраненных автобиографических следов памяти, отражающих личный прожитый опыт человека, его особенности восприятия и интерпретаций себя и внешнего мира, и участвующих в прогнозировании будущего и саморегуляции своего поведения.

ГЛАВА 2

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1 Характеристика выборки и программы эмпирического исследования

В исследовании приняло участие 417 человек: 333 женщины и 84 мужчины, в возрасте от 18 до 72 лет ($M=26,06$; $SD=10,10$). Выборка популяционная, состоит из участников, которые добровольно согласились принять участие в исследовании.

Основной этап заключался в проведении эмпирического исследования на основе полного комплекса методик и был направлен на реализацию следующих задач:

1. Создать теоретическую модель компонентов регуляторной сферы психики человека и модель взаимодействия компонентов метакогнитивных способностей и субъективного опыта личности.

2. В эмпирическом исследовании выделить группы лиц с разным уровнем выраженности малоэффективных метакогнитивных убеждений, оценить различия использования метакогнитивных стратегий, типа рефлексии и компонентов субъективного опыта внутри групп.

3. Выявить различия выраженности метакогнитивных стратегий, малоэффективных метакогнитивных убеждений, компонентов субъективного опыта в группах с разными предпочтительными типами рефлексии.

4. Выявить структурно-содержательные характеристики метакогнитивных способностей и субъективного опыта личности.

5. Определить взаимосвязь компонентов субъективного опыта и метакогнитивных стратегий и типа рефлексии в группах с разной выраженностью малоэффективных метакогнитивных убеждений.

6. Определить предикторы показателей малоадаптивных типов рефлексии (интроспекции и квазирефлексии) и системной рефлексии среди компонентов субъективного опыта, метакогнитивных стратегий и малоэффективных метакогнитивных убеждений.

7. Рассмотреть особенности выраженности метакогнитивных способностей и субъективного опыта у лиц разного пола.

Модель исследования представлена в виде следующей схемы (рис. 2).



Рисунок 2 – Компоненты регуляторной сферы психики человека.

Теоретическая модель

В ней отражена структура компонентов метакогнитивных способностей и субъективного опыта личности, проявленных в большей степени либо в деятельности человека, либо в системе знаний. В деятельности отражены метакогнитивные стратегии как автоматизированные способы контроля и регуляции процесса познания и оценки результатов деятельности, тип рефлексии как способность к осмыслению содержания и направленности мыслей, также в деятельности будут проявлены такие компоненты субъект-объектных ориентаций как трансситуационные: изменчивость (стремление к изменениям), направленность освоения мира (направленность взаимодействия либо с внешним миром, либо с внутренним), подвижность (возможность выбора новых ситуаций для своей деятельности), творчество (выраженность преобразующей жизненной активности). В системе знаний находят отражение: метакогнитивные убеждения – совокупность знаний о личных особенностях процесса познания, формирующих стереотипы стилей мышления и направляющие поведение человека; семантический

дифференциал жизненных ситуаций (владение ситуацией, эмоциональное переживание ситуации, позитивные ожидания от ситуации, обыденность и повседневность ситуации, разрешимость ситуации, личная включенность и вера в преодолимость ситуации, энергетический заряд ситуации, уровень понимания ситуации); группа субъект-объектных ориентаций (описание активности жизненной позиции в целом); трансситуационный локус контроля (уверенность в субъективном контроле над ситуацией).

Взаимосвязь компонентов метакогнитивных способностей и субъективного опыта в процессе регуляции познания и получения его результатов отображена в виде теоретической модели на рисунке 3.



Рисунок 3 – Теоретическая модель взаимосвязи компонентов метакогнитивных способностей и субъективного опыта личности

Так, согласно обзору теоретических источников, мы можем отметить, что малоэффективные метакогнитивные убеждения (например, высокая вера в невозможность контролировать свое мышление и уровень тревоги) будут приводит к росту беспокойства и негативным описаниям как самочувствия, так и жизненных ситуаций в целом, а такие варианты рефлексии как интроспекция и квазирефлексия

будут приводить либо к фиксации на внутреннем мире, либо к уходу в фантазирование, что не позволит сверить с реальностью используемые описания жизни, проверить причины тяжести состояния и оспорить малоэффективные метакогнитивные убеждения. В то же время наличие метакогнитивных убеждений, описывающих личную проинформированность о навыках саморегуляции и уверенность в них, позволит получить более реалистичную оценку своего состояния и жизненных ситуаций (не обязательно позитивную, главное – с сохранностью обратной связи между внешним и внутренним миром человека, т. е. в формате системной рефлексии), что позволит снизить руминации (фиксацию на неприятных мыслях/событиях) и повысить вероятность построения новых, актуальных текущим событиям и возможностям, целей и их реализации.

Таким образом, соотношение метакогнитивных способностей как особенностей реализации знаний о собственных когнитивных процессах и субъективного опыта как совокупности отраженных в психике отдельного человека значимых событий его жизни и переживаний, определяющих особенности восприятия мира позволяет приблизиться к более точному пониманию влияния осознания процессов собственного мышления на самооценку и общее восприятие своей жизни человеком. Это позволит более точно понимать природу индивидуальных различий, а также формировать эффективные методы улучшения общего психологического благополучия человека и помогать быть продуктивным в отдельных сферах жизни, например, работе и обучении.

В исследовании использовались 6 методик:

1. «Шкала самооценки метакогнитивного поведения» ЛаКоста (адаптация Карпова А. В.) для диагностики предпочитаемых типов метакогнитивных стратегий и определения интегрального показателя широты выбора метакогнитивных стратегий.

2. Методика «Дифференциальный тест рефлексивности» (Леонтьев Д. А.) для определения выраженности трех типов рефлексии: системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии.

3. Краткая версия опросника метакогнитивных убеждений (MCQ 30, адаптация Сирота Н. А., Московченко Д. В., Ялтонский В. М., Ялтонская А. В.).

4. Опросник жизненных ориентаций для определения показателей и типов субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях (Коржова Е. Ю.).

5. Методика «Семантический дифференциал «Образ жизни» Александрова О. В., Дерманова И. Б. направлена на выявление когнитивных и эмоциональных компонентов субъективного восприятия человеком своей жизненной ситуации.

6. Методика «Опросник для выявления и оценки невротических состояний» (Яхин К. К., Менделевич Д. М.).

2.2 Методики исследования

2.2.1 «Шкала самооценки метакогнитивного поведения» ЛаКоста (адаптация Карпова А. В.)

Метакогнитивные стратегии являются привычными способами организации контроля и регуляции познавательной деятельности человека [36]. В рамках данной методики исследуется уровень выраженности использования 12 групп метакогнитивных стратегий по шкале от 1 до 5 (1 – очень редко, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – часто, 5 – очень часто). Также вычисляется интегральный показатель выраженности разнообразия метакогнитивной регуляции, который вычисляется по формуле среднего арифметического частоты использования всех стратегий: $X_{cp} = \frac{\sum(x_1 + \dots + x_{12})}{12}$, где $\sum(x_1 + \dots + x_{12})$ – сумма значений частоты использования всех метакогнитивных стратегий данного опросника.

Группы метакогнитивных стратегий, которые участникам предлагалось оценить с точки зрения частоты использования:

1. Стратегическое планирование – сознательное создание планов последовательности и сроков выполнения действий, определение вспомогательных элементов внутри деятельности (например, того, кто может помочь в достижении

цели), отслеживание хода выполнения плана и отдельных его элементов, а также оценка результативности его выполнения.

2. Сознательное формулирование вопросов – анализ материала с точки зрения его понятности, определение пробелов в знаниях. А также проверка областей знаний через специально задаваемые себе вопросы, направленные на поиск наличия некорректных представлений о какой-либо теме, важной в данный момент.

3. Осознанное принятие решений – формирование прогноза эффектов и последствий имеющихся вариантов решения проблемы и выбор наиболее предпочтительного на данный момент.

4. Дифференцированная оценка – рефлексия над результатами собственных действий по различным критериям и формирование итоговой оценки полученных результатов.

5. Осмысление достижений – получение обратной связи от окружающих людей о результатах своей деятельности и последующая сверка с собственными представлениями об этих результатах. Процесс соотнесения субъективных суждений с условно объективной обратной связью от внешнего мира.

6. Преодоление субъективных ограничений – умение не останавливаться в попытках решить сложные задачи, даже если в данный момент времени не видится, как это можно сделать. Поиск способов справиться со сложными проблемами, убежденность в возможности найти варианты решения любой ситуации.

7. Перефразирование и резюмирование – процесс переосмысления полученной информации, оформления ее в письменном или устном виде в понятных и удобных для человека формулировках.

8. Обозначение когнитивного поведения – понимание того, какие мыслительные способы решения задач были задействованы и какова эффективность каждого из них в приложении к конкретным задачам.

9. Определение терминологии – формирование более точных определений для исходно размытых, многозначных или сложных для понимания терминов.

10. Ролевое проигрывание диалогов – мыслительное разыгрывание ролей предстоящих диалогов как со своей стороны, так и со стороны партнера по общению.

11. Ведение дневников – письменная фиксация личных размышлений, переживаний, разбор непонятных ситуаций, отметка явлений или процессов, которые необходимо запомнить и/или отследить их дальнейшую динамику.

12. Ментальное моделирование – мысленное формирование отражения своего субъективного опыта в словесную и/или образную форму.

2.2.2 Методика «Дифференциальный тест рефлексивности» (Леонтьев Д. А.)

Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» разработан Д. А. Леонтьевым, Е. М. Лаптевой, Е. Н. Осиным и А. Ж. Салиховой в 2009 году [50]. Рефлексия рассматривается как способность личности осознавать и регулировать процесс собственного мышления, т. е. как одна из метакогнитивных способностей. В качестве теоретической базы построения методики авторы отмечают в частности работы С. Л. Рубинштейна, где обращение сознания человека на самого себя включает два компонента:

1) возможность произвольно взаимодействовать с имеющимся субъективным опытом на основе дистанцирования между процессом осознания в моменте и самим получаемым опытом;

2) осознание человеком процесса рефлексии как отдельного объекта рефлексии.

Как было отмечено в первой главе термин «рефлексия» имеет достаточно широкое использование, но взгляды на его содержание расходятся, что порождает сложности интерпретирования получаемых результатов. В данной же методике

рефлексия исследуется как метакогнитивная способность, отражающая процесс переключения фокуса внимания между событиями внешнего и внутреннего мира. Выделяется три типа рефлексии:

1) системная рефлексия – дистанцирование от собственных переживаний и взгляд на себя и происходящее со стороны, то есть возможность охватить одновременно и полюс субъекта, и полюс объекта, свободное переключение между событиями внешнего и внутреннего мира.

2) интроспекция – погруженность в размышления о внутренних процессах, состояниях, переживаниях, «самокопание».

3) квазирефлексия – размышления о явлениях и процессах, не связанных с реальными событиями в окружающей среде и переживаниями человека здесь и сейчас, фантазирование.

Наиболее адаптивной считается системная рефлексия, которая позволяет равномерно охватывать события внешнего мира и свои собственные ответные реакции на них, следовательно, позволяет рассмотреть и альтернативные варианты интерпретации тех или иных событий. Интроспекция, будучи односторонним процессом, не дает возможности учесть обратную связь от внешнего мира, что может сильно сказываться на эффективности и результатах деятельности человека. Хотя в ряде ситуаций погруженность в собственные состояния может быть и полезной, например, в рамках психотерапии, но этот процесс должен иметь конкретную точку приложения в виде определенных состояний или «заедающих» мыслей человека (руминаций), что позволяет получить больше информации о том, что именно беспокоит человека. Квазирефлексия преимущественно рассматривается как вариант психологической защиты, т. к. отстраняет человека не только от размышлений о событиях внешнего мира, но и от собственных переживаний в моменте. В качестве одной из вариаций квазирефлексии может рассматриваться «дейдриминг» (от англ. «daydreaming» – навязчивые грезы) – уход человека в фантазирование о различных событиях, сюжетах, которые не связаны с его текущей жизнью. Концепция дейдриминга была сформулирована израильским

клиническим психологом Эли Сомером и на данный момент рассматривается в рамках дисфункциональной регуляции собственных эмоционального состояния.

Сам опросник содержит 30 утверждений, каждое из которых испытуемым предлагается оценить по шкале от 1 до 4 (1 – нет; 2 – скорее нет, чем да; 3 – скорее да, чем нет; 4 – да). Утверждения соответствуют трем шкалам для каждого из типов рефлексии и не имеют пересечений между собой. Полученные результаты отражают выраженность каждого типа рефлексии и индивидуально предпочтительный тип рефлексии. Итоговые результаты выраженности каждого типа рефлексии можно сравнить со средневыборочными средними значениями и сделать выводы о положении показателя в рамках средних значений, выше или ниже них. Так для показателя «Системная рефлексия» средние значения находятся в диапазоне от 34,43 до 44,73. Для показателя «Интроспекция»: 19,43–30,79. Для показателя «Квазирефлексия»: 21,7–33,08.

2.2.3 Краткая версия опросника метакогнитивных убеждений (МСQ 30, адаптация Сирота Н. А., Московченко Д. В., Ялтонский В. М., Ялтонская А. В.)

Изучение метакогнитивных убеждений особенно активно началось с формирования метакогнитивной теории А. Уэллса о формировании невротических расстройств, в первую очередь тревожных расстройств и депрессии. Согласно этой теории именно метакогнитивные убеждения как система знаний об особенностях регуляции и контроля своего процесса мышления играют одну из ведущих ролей либо как помощь для человека в справлении с негативными состояниями психики, либо наоборот, как механизм, запускающий отягощение тревожных и депрессивных состояний. В последнем случае метакогнитивные убеждения не перепроверяются на их реалистичность и уместность в текущей деятельности или обстоятельствах жизни человека, но при этом продолжают управлять регуляцией мышления человека, то есть являются дисфункциональными.

Таких малоэффективных (негативных) метакогнитивных убеждений было выделено пять групп, их индивидуальную и суммарную выраженность можно оценить в данной методике [8]. Выраженность отдельной группы метаубеждений до 7 баллов оценивается как отсутствие малоэффективных метакогнитивных убеждений, выраженность шкалы более 20 баллов оценивается как выраженное влияние малоэффективного метакогнитивного убеждения на саморегуляцию человека.

1. Негативные убеждения, связанные с неуправляемостью и опасностью беспокойства – группа убеждений, описывающая страх человека перед собственным чувством тревоги, уверенность в невозможности остановить свое волнение и потенциальное его влияние на ухудшение не только психологического самочувствия, но и физического здоровья в частности.

2. Контроль мыслей – группа убеждений о необходимости постоянного мониторинга и регуляции хода своих мыслей, переживания о том, что некоторые мысли в силу их вредоносности нельзя держать в голове, страх наказания за отсутствие контроля мыслей.

3. Когнитивная несостоятельность – недоверие своим мнестическим способностям, невозможность положиться на то, что должно было быть запомнено.

4. Позитивные убеждения, касающиеся беспокойства – группа убеждений о пользе постоянной тревоги ради возможности избежать проблем и сложностей в жизни, представления о значимом вкладе именно волнения в возможность с чем-либо справиться.

5. Внимательность к собственным мыслительным процессам – группа убеждений о том, что человек постоянно размышляет о своих мыслях, их контролирует, изучает и непрерывно осознает.

По суммарному показателю выраженности малоэффективных метакогнитивных убеждений методом медианного разделения нашей выборки были получены две группы ($Me = 12,2$): группа 1 – с менее выраженными значениями метаубеждений (53% респондентов), группа 2 – с выраженными метаубеждениями (47% респондентов).

2.2.4 Методика «Семантический дифференциал «Образ жизни» (Александрова О. В., Дерманова И. Б.)

Методика «Семантический дифференциал «Образ жизни» направлена на выявление когнитивных и эмоциональных компонентов субъективного восприятия человеком своей жизненной ситуации [3]. В основе данной методики заложена идея о том, что совокупность индивидуальных интерпретаций жизненных ситуаций жизни человека позволяет наиболее точно реконструировать его восприятие окружающего мира, определить оценочные характеристики этого мира и их влияние на дальнейшее самочувствие и поведение человека. При этом само слово «ситуация» так же является отражением субъективного опыта человека, заранее не задается ее длительность, совокупность необходимых событий, человек самостоятельно определяет эти границы и дает им оценку. Жизненная ситуация представляется как отражение общей картины мира человека, его привычных эмоциональных и поведенческих реакций.

Для заполнения данной методики респондентам предлагается 39 пар слов, в каждой паре необходимо выбрать один из полюсов, представленный конкретным словом, и выраженность этого полюса от 1 до 3, где 1 – наименее слабая выраженность характеристики применительно к жизненной ситуации человека, 3 – наибольшая выраженность. По результатам заполнения опросника получают показатели индивидуальной выраженности каждой из 8 шкал данной методики:

1. Владение ситуацией – группа характеристик, описывающих на положительном полюсе жизненную ситуацию как избавляющую, сильную, дружественную и, соответственно, на негативном полюсе – как уничтожающую, слабую, враждебную.

2. Эмоциональное переживание ситуации – группа характеристик с эмоциональной оценкой жизненной ситуации (оптимистичная–пессимистичная, желанная–невыносимая и т. д.).

3. Позитивные ожидания от жизненной ситуации – в эту группу включены описания отзывчивости–равнодушия, обнадеживания–безнадежности, доброты–жестокости жизненной ситуации.

4. Обыденность и повседневность ситуации – положительный полюс включает в себя прилагательные, характеризующие жизненную ситуацию как обычную, знакомую, мягкую, устойчивую, негативный полюс включает в себя такие прилагательные как острая, сложная, изменчивая.

5. Разрешимость ситуации – отражает установки на разрешимость и определенность или, наоборот, непонятность, неопределенность жизненной ситуации.

6. Личная включенность и вера в преодолимость ситуации – включает полюс с прилагательными описаниями личной принадлежности и преодолимости жизненной ситуации и противоположный полюс ее публичности и тупиковости.

7. Энергетический заряд ситуации – отражает представления о чувстве вовлеченности – возбуждающая, логичная, и пассивности участия – расслабляющая и иррациональная.

8. Уровень понимания ситуации – группа описаний степени понятности жизненной ситуации, т. е. один полюс образован прилагательными, отражающими понимание – однозначная, нормальная, другой полюс – непонимание – непонятная, отклоняющаяся от нормы, таинственная.

2.2.5 Методика «Опросник для выявления и оценки невротических состояний» (Яхин К. К., Менделевич Д. М.)

Методика была разработана для изучения отклонений нервно-психического состояния людей [55; 100]. Изучение невротических состояний как части субъективного опыта личности значимо для понимания их влияния на искажения восприятия внешнего мира и самого себя. Опросник состоит из 68 вопросов, в каждом из которых человеку предлагается оценить соответствие высказывания текущему самочувствию по шкале из 5 баллов, где наибольший балл (5) –

отсутствие признака, а наименьший (1) – постоянная выраженность признака. Обработка итоговых результатов производится по специальным таблицам значений диагностических коэффициентов по каждой из шести шкал. Итоговые значения оцениваются с точки зрения наличия или отсутствия выраженности какой-либо из шкал методики: значения ниже $-1,28$ соответствуют болезненным проявлениям шкалы, значения выше $+1,28$ соответствуют субъективному чувству благополучия респондента.

Шкалы методики:

1. Тревожность: выраженное внутреннее беспокойство, устремленность в постоянный поиск чего-либо, чувство неуверенности и неустойчивости, высокая возбудимость нервной системы в отношении даже несущественных стимулов. Низкая толерантность к неопределенности, сниженная адаптивность в проживании ситуаций, связанных с неприятными эмоциями, настроенность на негативные прогнозы.

2. Невротическая депрессия: выраженность апатичности, безучастности, снижения заинтересованности в реализации потребностей и ценностей, пониженность эмоционального фона, тенденции к уменьшению числа и длительности социальных контактов и контактов с внешним миром в целом.

3. Астения: признаки повышенной физической утомляемости, включающие в себя снижение работоспособности, повышение раздражительности, агрессивности, перепадов настроения, неустойчивость функционирования когнитивных процессов.

4. Конверсионное расстройство: характеристики проявления внутреннего конфликта неосуществленности задуманного или желаемого, выражаемые через требование признания, внимания, сопровождающиеся экспрессивными эмоциональными реакциями и переживаниями, в крайних случаях вплоть до физических нарушений базовых процессов жизнедеятельности – нарушения цикла сердечной активности, изменения ритма дыхания, нарушения работы органов пищеварительной системы или двигательные нарушения.

5. **Обсессивно-фобическое расстройство:** выраженность необоснованных ярких переживаний в виде навязчивых страхов, постоянных сомнений, формирующих фоновое чувство неуверенности в себе. В более тяжелых ситуациях будут отмечаться «ритуалы», т. е. действия, направленные на попытку справиться со страхами, но, как правило, только увеличивающими убежденность в значимости и весомости исходного сомнения, которое запустило навязчивое поведение.

6. **Вегетативные нарушения:** признаки повышенного реагирования внутренних органов или систем органов на внешние и/или внутренние воздействия, проявляющие в нарушении работы этих органов и/или систем и возникновении неприятных, болезненных ощущений в этих органах (психосоматические проявления физических заболеваний).

2.2.6 Диагностика показателей и типов субъект-объектных ориентаций: «Опросник жизненных ориентаций» (Коржова Е. Ю.)

Теоретической основой данного опросника является модель субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях Е. Ю. Коржовой [45]. Данная модель базовых жизненных ориентаций представлена в виде пространства, образованного двумя осями: жизненное творчество как преобразующая жизненная активность и трансситуационный локус контроля как отражение уровня ответственности личности. В зависимости от полученных показателей по этим шкалам выделяется 5 групп субъект-объектных ориентаций («преобразователь», «гармонизатор», «пользователь», «потребитель», «смешанная»), их описание будет приведено ниже.

Опросник состоит из закрытых 21 вопроса, к которым предлагается 2 варианта ответа. По результатам обработки опросника получают следующие базовые показатели:

1. **Общий показатель субъект-объектных ориентаций** – характеристика активности жизненной позиции личности в целом. Положительный полюс показателя соответствует субъектности, т. е. широте временной транспективы в

сочетании с интернальностью и высокой адаптивностью. Отрицательный полюс – объектность, отраженная в ригидности мышления, экстернальности и узости временной транспективы.

2. Трансситуационная изменчивость – выраженность стремления к изменениям. Положительный полюс показателя – стремление меняться, отрицательный – стремление к неизменности имеющихся характеристик.

3. Трансситуационная подвижность – ориентир человека на новые (положительный полюс) или уже привычные для него жизненные ситуации (отрицательный полюс).

4. Трансситуационное освоение мира – направленность либо на освоение внутреннего мира через самосовершенствование (положительный полюс), либо на освоение окружающей среды через практическую деятельность (отрицательный полюс).

5. Трансситуационный локус контроля – характеристика выраженности субъективного контроля в жизненных ситуациях, положительный полюс – интернальность, отрицательный полюс – экстернальность.

Отдельно высчитывается показатель «Трансситуационное творчество» – мера творчества в жизненных ситуациях, стремление к преобразованиям на положительном полюсе и позиция приспособления на отрицательном. Высчитывается показатель «Трансситуационное творчество» по формуле:

$$O_t = O_o - O_l,$$

где O_t – трансситуационное творчество, O_o – общий показатель субъект-объектных ориентаций, O_l – трансситуационный локус контроля.

На основе сочетания значений шкал «Трансситуационный локус контроля» (O_l) и «Трансситуационное творчество» (O_t) определяется группа субъект-объектных ориентаций:

1. «Преобразователь жизненной ситуации» – это люди, которые отличаются разнообразием жизненных целей, ярко выраженным стремлением к самосовершенствованию в различных жизненных сферах (семья, работа, учеба), в

том числе в сфере своего внутреннего мира, желанием понять своё предназначение и максимально его реализовать. Показатели для данной группы: От > 6, Ол > 6.

2. «Гармонизатор жизненной ситуации»: это люди, открытые жизненному опыту, отличаются разнообразием жизненных целей (семья, работа, воспитание будущего поколения, достижение профессионализма, принесение пользы людям, поиски гармонии, совершенства) и выраженным стремлением к самосовершенствованию (в различных формах освоения человеческой культуры, а также во «внутренней» работе над собой). Показатели для данной группы: От > 6, Ол < 5.

3. «Пользователь жизненной ситуации» – это люди действия, ориентированные на достижение жизненного успеха, с трезвым взглядом на жизнь, определённой прагматичностью. Ваши жизненные цели очень конкретны (например, работа в первую очередь, затем карьера, общение, семья, ребёнок). Показатели для данной группы: От < 5, Ол > 6.

4. «Потребитель жизненной ситуации» – это люди, отличающиеся тем, что жизненные цели у них обобщённо-прагматичны. Для таких людей характерно приспособляться к условиям жизни, в том числе в проблемных ситуациях, а самосовершенствование не является основной жизненной задачей. Показатели для данной группы: От < 5, Ол < 5.

5. «Смешанный тип» – нет четко выраженной субъект-объектной ориентации, и, как следствие, такой человек может быть полон противоречий, его действия непоследовательные и не всегда логичные. Чтобы облегчить внутренние противоречия, таким людям необходимо стремиться к жизненному самоопределению на новом уровне – духовно-нравственном. Показатели От и Ол для данной группы равны 5 или 6 баллам.

2.3 Методы математической проверки статистических гипотез

Для анализа полученных результатов, на разных этапах исследования, использовались следующие методы статистической обработки данных:

- первичная описательная статистика;
- t-тест Стьюдента;
- факторный анализ с помощью метода главных компонент (вращение – нормализованный варимакс);
 - процедура вычисления factor scores, состоящая в определении факторных оценок испытуемых по каждому из выделенных факторов;
 - корреляционный анализ (тест ранговой корреляции Спирмена);
 - дисперсионный анализ (ANOVA);
 - множественная линейная регрессия.

Анализ полученных результатов производился с помощью стандартизированного пакета программ STATISTICA 12.0, SPSS 26.0 в среде Windows 10 pro.

ГЛАВА 3

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СООТНОШЕНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

3.1 Анализ влияния метакогнитивных убеждений на выбор метакогнитивных стратегий, типов рефлексии и компоненты субъективного опыта личности

В соответствии с теоретической моделью взаимосвязи компонентов метакогнитивных способностей и субъективного опыта личности различия предпочитаемых метакогнитивных убеждений отражаются на субъект-объектных жизненных ориентациях, восприятии жизненной ситуации и самочувствия, выборе метастратегий и типов рефлексии. Поэтому нами было проведено сравнение групп респондентов с разной выраженностью суммарного показателя малоэффективных метаубеждений. Группы получены методом медианного деления ($Me = 12,2$), группа 1 – без выраженных малоэффективных метаубеждений, группа 2 – с выраженными малоэффективными метаубеждениями. Значимые результаты различий выбора метакогнитивных стратегий и типов рефлексии приведены в таблице 1, значимые результаты различий компонентов субъективного опыта приведены в таблице 2.

Таблица 1 – Сравнительный анализ выбора метакогнитивных стратегий и типов рефлексии в группах с разной выраженностью малоэффективных метакогнитивных убеждений

Признак	M1	SD1	M2	SD2	t-value	p
Метакогнитивные стратегии						
Рефлексивная оценка	3,85	0,98	4,12	0,96	-2,85	$\leq 0,01$
Осмысление достижений	3,16	1,12	3,49	1,16	-2,98	$\leq 0,01$
Ролевое проигрывание	3,43	1,19	3,82	1,31	-3,20	$\leq 0,01$
Типы рефлексии						
Системная рефлексия	37,23	6,15	39,56	5,28	-4,11	$\leq 0,001$
Интроспекция	21,28	5,30	25,75	5,24	-8,60	$\leq 0,001$
Квазирефлексия	23,65	5,78	26,36	5,82	-4,74	$\leq 0,001$

Примечания: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; t-value – тест Стьюдента; p – уровень значимости теста Стьюдента.

Для начала опишем различия, касающиеся выбора метакогнитивных стратегий. Так мы видим, что в группе с выраженными малоэффективными метаубеждениями выше значения шкал «Рефлексивная оценка», «Осмысление достижений», «Ролевое проигрывание», то есть чаще используется формирование разнообразных критериев оценки своей деятельности, проверка достоверности собственных достижений и проигрывание в воображении предполагаемых событий или потенциальных диалогов с партнерами по общению.

Значения шкал рефлексии выше также во второй группе, то есть выраженность малоэффективных метаубеждений сопровождается ростом вовлеченности в наблюдение за тем, как происходит процесс мышления. Но при этом повышенные значения малоэффективных метаубеждений в этой группе в сочетании с высокими значениями интроспекции и квазирефлексии, которые определяются как малоадаптивные типы рефлексии, может говорить о сложностях саморегуляции для такой группы людей. В сочетании с более частым выбором перепроверок своих достижений, стремления производить эту проверку по разным критериям и прокручивать в мыслях предстоящие диалоги, можно предполагать, что вовлеченность в наблюдение за тем, как происходит рефлексия, а также выраженность типов рефлексии, направленных в большей степени на внутренний мир (интроспекция) и на фантазирование (квазирефлексия) в конечном итоге будет приводить не к более четкой и реалистичной оценке своего состояния, результатов своей деятельности, а наоборот к снижению точности понимания и выраженности чувства влияния на происходящее.

Далее рассмотрим различия субъект-объектных ориентаций, восприятия своего состояния и жизненных ситуаций, в группах с разным уровнем малоэффективных метаубеждений (таблица 2).

Таблица 2 – Сравнительный анализ компонентов субъективного опыта в группах с разной выраженностью малоэффективных метакогнитивных убеждений

Признак	M1	SD1	M2	SD2	t-value	p
Восприятие самочувствия						
Шкала «Тревога»	1,26	3,80	-2,27	3,88	9,34	≤0,001
Шкала «Депрессия»	-0,62	4,74	-3,86	4,72	6,96	≤0,001

Продолжение таблицы 2

Признак	M1	SD1	M2	SD2	t-value	p
Шкала «Астения»	2,22	4,21	-0,92	4,22	7,55	≤0,001
Шкала «Конверсионное расстройство»	0,74	4,00	-2,41	4,06	7,92	≤0,001
Шкала «Обсессивно-фобическое расстройство»	0,96	3,09	-2,29	3,57	9,96	≤0,001
Шкала «Вегетативные нарушения»	2,63	7,66	-2,37	6,99	6,89	≤0,001
Восприятие жизненной ситуации						
Владение ситуацией	4,52	0,78	4,14	0,90	4,54	≤0,001
Эмоциональное переживание ситуации	4,50	0,84	4,24	0,88	2,99	≤0,01
Позитивные ожидания от ситуации	4,49	0,84	4,29	0,87	2,45	≤0,05
Разрешимость ситуации	4,12	0,88	3,74	0,95	4,18	≤0,001
Субъект-объектные жизненные ориентации						
Трансситуационный локус контроля	5,65	2,00	4,99	1,92	3,37	≤0,001
Трансситуационная направленность освоения мира	4,73	1,68	5,51	1,79	-4,57	≤0,001

Примечания: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; t-value – тест Стьюдента; p – уровень значимости теста Стьюдента.

Для удобства интерпретаций отметить, что, чем ниже показатели восприятия самочувствия, тем хуже оценивается человеком свое состояние. Так, мы видим, что в группе с выраженными малоэффективными метаубеждениями ниже показатели всех шкал, при этом все шкалы за исключением шкалы «Астения» находятся ниже показателя условно-здорового самочувствия (значения ниже -1,28).

Такие же особенности мы можем пронаблюдать и среди показателей оценки жизненной ситуации, шкалы «Владение ситуацией», «Эмоциональное переживание ситуации», «Позитивные ожидания от ситуации», «Разрешимость ситуации» ниже в группе с выраженными малоэффективными метаубеждениями. То есть жизненные ситуации людьми в этой группе чаще чем в группе с невыраженными малоэффективными метаубеждениями оцениваются как неподконтрольные, небезопасные, пессимистичные, неприятные, неразрешимые и трудные.

Перейдем к рассмотрению субъект-объектных жизненных ориентаций. Так мы видим, что в группе с невыраженными малоэффективными метаубеждениями выше значение шкалы «Трансситуационный локус контроля», ее большие значения характеризуют интернальный локус контроля. Значение шкалы «Трансситуационная направленность освоения мира» в этой группе ниже в сравнении с группой лиц с выраженными малоэффективными метаубеждениями, более низкие значения связаны со стремлением к освоению внешнего мира, практической деятельности.

Подводя итоги, мы можем заключить, что более позитивное восприятие своего самочувствия, жизненной ситуации, большая уверенность в личной ответственности и влиятельности на события жизни, направленность не только на разбор личных переживаний, но и на практическую деятельность во внешнем мире сопряжена с более низкими значениями малоэффективных метакогнитивных убеждений. При этом более частое обращение к сознательным механизмам регуляции своего мышления (ряд метастратегий) в группе с выраженными малоэффективными метаубеждениями, видимо, оказывается недостаточным для преодоления убежденности во влиянии внешних обстоятельств (экстернальность) и повышенной значимости разбора событий внутреннего мира, что ухудшает показатели восприятия самочувствия и жизни. Также можем предполагать, что метастратегии, направленные на ментальное проигрывание еще не состоявшихся ситуаций вместе с выраженной квазирефлексией, могут уводить человека в излишнее фантазирование, вместо полезной подготовки к каким-либо ближайшим событиям жизни.

3.2 Выбор метакогнитивных стратегий, выраженность малоэффективных метакогнитивных убеждений и особенности субъективного опыта в группах с разными предпочтения типа рефлексии

Согласно теоретической модели исследования, существуют различия особенностей метакогнитивной регуляции и восприятия субъективного опыта в

зависимости от используемого формата рефлексии (интроспекции, квазирефлексии или системной рефлексии). Для установления значимых различий в группах с разными предпочтительными типами рефлексии был проведен однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, поправка Welch-test (таблицы 3 и 4).

Таблица 3 – Достоверно значимые различия выбора метакогнитивных стратегий и использования малоэффективных метакогнитивных убеждений у лиц с разным предпочитаемым типом рефлексии

Признак	Системная рефлексия (N=266)		Интроспекция (N=55)		Квазирефлексия (N=83)		Welch F	Welch p
	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3		
Метакогнитивные стратегии								
Планирование	3,68	0,95	3,39	1,27	3,26	1,00	6,67	≤0,01
Формулирование вопросов	3,72	0,93	3,44	0,95	3,46	1,03	3,16	≤0,05
Прогнозирование	3,99	0,95	3,76	1,16	3,55	1,11	6,29	≤0,01
Рефлексивная оценка	4,10	0,93	3,83	0,97	3,68	1,09	5,66	≤0,01
Осмысление достижений	3,41	1,11	2,93	1,24	3,12	1,12	4,71	≤0,05
Поиск решений	4,02	0,84	3,44	0,98	3,55	0,82	15,62	≤0,001
Определение терминологии	3,70	1,06	3,35	1,07	3,22	1,23	5,91	≤0,01
Разнообразие метакогнитивных стратегий	3,58	0,53	3,34	0,63	3,34	0,50	9,57	≤0,001
Метакогнитивные убеждения								
Негативные убеждения о беспокойстве	12,67	4,14	17,43	4,21	14,83	4,13	32,26	≤0,001
Контроль мыслей	11,44	3,51	12,85	3,33	11,55	3,22	4,03	≤0,05
Когнитивная несостоятельность	10,49	3,90	12,85	4,93	11,89	4,38	7,57	≤0,001
Внимательность мыслям	15,38	3,52	13,39	3,65	14,37	3,64	7,84	≤0,001

Примечание: N – количество респондентов в группе; M – среднее значение; SD – стандартное отклонение, Welch F – тест Уэлча; p – уровень значимости теста Уэлча.

В группе, предпочитающей системную рефлексия по сравнению с группой, предпочитающей квазирефлексию, выше выраженность ряда метакогнитивных стратегий:

- «Планирование» – создание планов для мониторинга выполнения и оценки результатов поставленных задач (LSD post-hoc test $p \leq 0,001$);

- «Формулирование вопросов» – обращение к областям незнания через сознательно формулирование вопросов (LSD post-hoc test $p \leq 0,05$);
- «Прогнозирование» – представление потенциальных результатов и эффектов деятельности (LSD post-hoc test $p \leq 0,001$);
- «Рефлексивная оценка» – оценка деятельности по разнородным критериям (LSD post-hoc test $p \leq 0,001$).

Также в группе системной рефлексии выше показатели по сравнению с обеими группами малоадаптивных типов рефлексии (интроспекции и квазирефлексии) метастратегий и малоэффективного метаубеждения:

- «Осмысление достижений» – сравнение субъективной оценки результатов и оценки, полученной извне (LSD post-hoc test $p \leq 0,01$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,05$);
- «Поиск решений» – настойчивый поиск решений сложных задач (LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,001$);
- «Определение терминологии» – перефразирование исходно непонятной терминологии в подходящую для понимания форму (LSD post-hoc test $p \leq 0,05$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,01$);
- «Разнообразие метакогнитивных стратегий» – вариативность выбора метастратегий (LSD post-hoc test $p \leq 0,01$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,001$);
- «Внимательность к мыслям» – убежденность в возможности непрерывного отслеживания своего мышления (LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,05$). Отметим, что данное метаубеждение входит в группу малоэффективных метаубеждений, но не включает в себя вопросы с явными описаниями своего беспокойства по поводу отслеживания своего мышления, поэтому, с учетом низких значений остальных малоэффективных метаубеждений, можно предположить, что участниками с выраженной системной рефлексией вопросы о возможности постоянного наблюдения за своими мыслями не воспринимались как тревожная потребность, а интерпретировались как реалистичная способность при необходимости обратиться к своим мыслям.

При этом показатель другого малоэффективного метаубеждения – «Когнитивная несостоятельность» – в группе системной рефлексии ниже чем в группах интроспекции и квазирефлексии (LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,01$). В содержании этой группы метаубеждений включены отражены мысли о несостоятельности работы всех видов памяти и невозможности на нее полагаться при принятии решений.

Показатель малоэффективного метаубеждения «Негативные убеждения о беспокорстве», отражающего веру в опасность и бесконтрольность тревоги выше в группе интроспекции по сравнению с группами системной рефлексии и квазирефлексии (LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,001$), а в группе квазирефлексии выше, чем в группе системной рефлексии (LSD post-hoc test $p \leq 0,001$).

Малоэффективное метаубеждение «Контроль мыслей» (высокая значимость постоянного контроля мыслей и страха перед возможностью что-то не заметить и столкнуться с разрушительными последствиями) в группе интроспекции так же выше, чем в группах системной рефлексии и квазирефлексии (LSD post-hoc test $p \leq 0,01$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,05$).

Далее приведем результаты сравнения трех групп рефлексий по показателям субъективного опыта, включающим восприятие психического самочувствия, жизненной ситуации и субъект-объектные жизненные ориентации (таблица 4).

Таблица 4 – Достоверно значимые различия компонентов субъективного опыта у лиц с разным предпочитаемым типом рефлексии

Признак	Системная рефлексия (N=266)		Интроспекция (N=55)		Квазирефлексия (N=83)		Welch F	Welch p
	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3		
Восприятие самочувствия								
Шкала «Тревога»	0,60	3,99	-3,37	4,00	-1,60	3,57	28,03	$\leq 0,001$
Шкала «Депрессия»	-0,94	4,83	-5,78	4,72	-3,54	3,98	28,15	$\leq 0,001$
Шкала «Астения»	1,63	4,30	-1,82	4,48	-0,14	4,05	15,69	$\leq 0,001$
Шкала «Конверсионное расстройство»	0,24	4,09	-3,04	4,24	-1,92	3,85	18,77	$\leq 0,001$

Продолжение таблицы 4

Признак	Системная рефлексия (N=266)		Интрореплексия (N=55)		Квазирефлексия (N=83)		Welch F	Welch p
	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3		
Шкала «Обсессивно-фобическое расстройство»	0,43	3,29	-3,35	4,07	-1,38	3,03	26,97	≤0,001
Шкала «Вегетативные нарушения»	1,48	7,58	-2,13	7,94	-1,48	6,74	7,95	≤0,001
Субъект-объектные жизненные ориентации								
Трансситуационный локус контроля	5,60	1,93	4,93	1,97	4,77	2,05	6,61	≤0,01
Трансситуационный локус контроля	5,60	1,93	4,93	1,97	4,77	2,05	6,61	≤0,01
Трансситуационное освоение мира	4,78	1,72	5,91	1,78	5,50	1,74	11,71	≤0,001
Восприятие жизненной ситуации								
Владение ситуацией	4,54	0,77	3,62	0,88	4,19	0,87	27,43	≤0,001
Эмоциональное переживание ситуации	4,57	0,78	3,76	0,88	4,20	0,91	21,03	≤0,001
Позитивные ожидания от ситуации	4,58	0,78	3,86	0,90	4,18	0,87	18,44	≤0,001
Обыденность и повседневность ситуации	3,54	0,83	3,13	0,77	3,43	0,77	6,16	≤0,01
Разрешимость ситуации	4,10	0,85	3,34	0,92	3,79	0,98	16,32	≤0,001
Личная включенность и вера в преодолимость ситуации	4,85	0,72	4,46	0,75	4,48	0,78	11,52	≤0,001
Энергетический заряд ситуации	4,16	0,99	3,67	0,99	3,98	0,97	6,05	≤0,01

Примечание: N – количество респондентов в группе; M – среднее значение; SD – стандартное отклонение, Welch F – тест Уэлча; p – уровень значимости теста Уэлча.

Для удобства интерпретации показателей восприятия самочувствия отметим, что чем ниже значение шкалы, тем хуже субъективная оценка самочувствия, показатели ниже -1,28 оцениваются как уровень болезни. Так в группе системной рефлексии по сравнению с группами интрореплексии и квазирефлексии (сравнение 1), а также в группе квазирефлексии по сравнению с группой интрореплексии (сравнение 2) выше показатели шкал:

- «Тревога» (1: LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,001$, 2: LSD post-hoc test $p \leq 0,01$);

- «Депрессия» (1: LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,001$, 2: LSD post-hoc test $p \leq 0,01$);
- «Астения» (1: LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,01$, 2: LSD post-hoc test $p \leq 0,05$);
- «Обсессивно-фобическое расстройство» (1: LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,001$, 2: LSD post-hoc test $p \leq 0,001$).

Значения двух других шкал восприятия самочувствия в группе системная рефлексия выше, чем в группах интроспекции и квазирефлексии: «Конверсионное расстройство» (LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,001$) и «Вегетативные нарушения» (LSD post-hoc test $p \leq 0,01$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,01$).

Сравнение параметров субъект-объектных жизненных ориентаций показывает, что в группе системной рефлексии в сравнении с группами интроспекции и квазирефлексии выше значение шкалы «Трансситуационный локус контроля» (LSD post-hoc test $p \leq 0,05$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,01$) и ниже значение шкалы «Трансситуационное освоение мира» (LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,01$). Таким образом, можно отметить, что у людей с выраженностью системной рефлексии отмечается тенденция к принятию личной ответственности за жизнь (интернальность) и направленность к освоению внешнего мира.

По результатам сравнения шкал восприятия жизненной ситуации мы видим, что группе системной рефлексии по сравнению с группами интроспекции и квазирефлексии (сравнение 1), а также в группе квазирефлексии по сравнению с группой интроспекции (сравнение 2) выше показатели шкал:

- «Владение ситуацией» – на положительном полюсе характеристики жизненной ситуации как контролируемой, преодолимой и безопасной (1: LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,01$, 2: LSD post-hoc test $p \leq 0,001$);
- «Эмоциональное переживание ситуации» – на положительном полюсе такие прилагательные, как приятная, жизнеутверждающая, желательная (1: LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,01$, 2: LSD post-hoc test $p \leq 0,01$);

- «Позитивные ожидания от ситуации» – на положительном полюсе такие прилагательные, как отзывчивая, обнадеживающая, добрая (1: LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,001$, 2: LSD post-hoc test $p \leq 0,05$);

- «Разрешимость ситуации» – на положительном полюсе такие прилагательные, как определенная и разрешимая (1: LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,05$, 2: LSD post-hoc test $p \leq 0,01$).

Одна из шкал выше только в группе системной рефлексии в сравнении с группами интроспекции и квазирефлексии:

- «Личная включенность и вера в преодолимость ситуации» – на положительном полюсе такие прилагательные, как личная, глубокая, преодолимая (LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,001$).

Еще одна шкала выше в группе системной рефлексии в сравнении с группой интроспекции:

- «Энергетический заряд ситуации» – на положительном полюсе такие прилагательные, как возбуждающая, логичная (LSD post-hoc test $p \leq 0,001$).

И шкала «Обыденность и повседневность ситуации» (устойчивая, мягкая, простая) в группе интроспекция ниже чем в группах системной рефлексии и квазирефлексии (LSD post-hoc test $p \leq 0,001$ и LSD post-hoc test $p \leq 0,05$).

Таким образом, мы видим, что в группе системной рефлексии больше разнообразие выбора метакогнитивных стратегий, выше значения выбора ряда отдельных метакогнитивных стратегий, направленных на планирование и прогнозирование, формулирование вопросов, формирование разнородной системы оценки деятельности. Также выше положительное восприятие как самочувствия, так и жизненной ситуации в целом, больше выраженность интернальности и направленности на практическую деятельность.

При сравнении групп малоадаптивных типов рефлексии мы видим, что как в группе интроспекции, так и квазирефлексии более выражены невротические состояния и негативное восприятие жизни, а также чаще используются малоэффективные метаубеждения о неуправляемости тревоги, значимости

беспокойства и контроля мыслей для саморегуляции, неуверенности в работе собственной памяти. При этом восприятие жизненной ситуации в группе квазирефлексии позитивнее, чем в группе интроспекции, но выраженность шкал невротических состояний так же на уровне болезненных, как и в группе интроспекции. Так, уход в фантазии позволяет видеть жизнь более позитивно, но при этом внутреннее состояние все равно будет отягощенным, что при выходе из квазирефлексивного мышления будет заметно для человека. Значит, фантазирование будет выступать в роли психической защиты от тяжести самочувствия, что, конечно, не позволяет наладить функциональную саморегуляцию.

3.3 Структура субъективного опыта личности: инвариантные и вариативные компоненты

На данном этапе исследования мы обратились к задаче построения структуры субъективного опыта личности, структура которого была сформирована по результатам проведения факторного анализа и представлена в приложении А (таблица А 1). Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 5 итераций. Результаты тестов КМО и критерия Бартлетта представлены в приложении А (таблица А 2).

Для удобства интерпретации полученной информации сформирована таблица 5, отражающая инвариантные факторы и их вклад в структуру субъективного опыта личности.

Таблица 5 – Основные компоненты структуры субъективного опыта личности

Название фактора и процент от общей дисперсии	Компоненты фактора	Вклад компонента
1. Психическое благополучие (28 %)	Шкала «Тревога»	0,84
	Шкала «Депрессия»	0,70
	Шкала «Астения»	0,82
	Шкала «Конверсионное расстройство»	0,86
	Шкала «Обсессивно-фобическое расстройство»	0,80
	Шкала «Вегетативные нарушения»	0,87
2. Подконтрольность и позитивность жизненной ситуации (23 %)	Владение ситуацией	0,91
	Эмоциональное переживание ситуации	0,93
	Позитивные ожидания от ситуации	0,87
	Разрешимость ситуации	0,82
3. Личностная пассивность (19%)	Общий показатель субъект-объектных ориентаций	-0,83
	Трансситуационная изменчивость	-0,76
	Трансситуационная подвижность	-0,75
	Трансситуационное творчество	-0,96
4. Локус контроля (9%)	Трансситуационный локус контроля	0,95

В первый фактор вошли параметры шкал методики оценки невротических состояний, т. к. шкалы биполярные, где позитивные значения соответствуют благополучию психического здоровья человека, а отрицательные – выраженности невротических состояний на уровне болезни, и в данном факторе все параметры имеют позитивные значения, то мы можем его назвать «Психическое благополучие». Процент вклада данного фактора в объяснительную модель структуры субъективного опыта – 28%.

Второй фактор включает в себя показатели субъект-объектных жизненных ориентаций, которые также являются биполярными: общий показатель субъект-

объектных ориентаций, трансситуационная изменчивость, трансситуационная подвижность, трансситуационное творчество. Т.к. вклад в фактор вносят отрицательные показатели данных факторов, то, с учетом их значений (объектности, стремлении к привычным внешним условиям и тенденции оставаться без изменений), фактор был назван «Личностная пассивность», процент вклада – 19%.

В третьем факторе оказались шкалы семантического дифференциала жизненных ситуаций: владение ситуацией, эмоциональное переживание ситуации, позитивные ожидания от ситуации, разрешимость ситуации. Выраженность данных шкал включает в себя такие описания жизненных ситуаций как контролируемая, преодолимая, легкая, приятная, жизнеутверждающая, разрешимая. Фактор назван «Подконтрольность и позитивность жизненной ситуации», процент вклада фактора – 23%.

В четвертый фактор вошел один показатель субъект-объектных жизненных ориентаций – трансситуационный локус контроля, характеризующий уровень принятия личной ответственности. Процент вклада – 9%.

Для выявления вариативных компонентов структуры субъективного опыта был также применен факторный анализ данных в группах респондентов с разной выраженностью малоэффективных метакогнитивных убеждений (приложение А, таблицы А 3 и А 5). Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 5 итераций. Результаты тестов КМО и критерия Бартлетта представлены в приложении А, таблицы А 4 и А 6.

Для удобства интерпретации полученной информации сформированы таблица 6 и 7, отражающие основные факторы и их вклад в структуру субъективного опыта личности в группах с разной выраженностью малоэффективных метакогнитивных убеждений.

Таблица 6 – Компоненты структуры субъективного опыта личности в группе с невыраженными малоэффективными метаубеждениями

Название фактора и процент от общей дисперсии	Компоненты фактора	Вклад компонента
1. Психическое благополучие (27 %)	Шкала «Тревога»	0,85
	Шкала «Депрессия»	0,70
	Шкала «Астения»	0,85
	Шкала «Конверсионное расстройство»	0,86
	Шкала «Обсессивно-фобическое расстройство»	0,82
	Шкала «Вегетативные нарушения»	0,90
2. Подконтрольность и позитивность жизненной ситуации (22 %)	Владение ситуацией	0,93
	Эмоциональное переживание ситуации	0,92
	Позитивные ожидания от ситуации	0,89
	Разрешимость ситуации	0,81
3. Личностная пассивность (18%)	Общий показатель субъект-объектных ориентаций	-0,83
	Трансситуационная изменчивость	-0,79
	Трансситуационная подвижность	-0,75
	Трансситуационное творчество	-0,98
4. Локус контроля (9%)	Трансситуационный локус контроля	0,98
5. Понимание жизненной ситуации (7%)	Уровень понимания ситуации	0,92

Так в группе с невыраженными малоэффективными метаубеждениями помимо инвариантных факторов «Психическое благополучие» (27%), «Подконтрольность и позитивность жизненной ситуации» (22 %), «Личностная пассивность» (18%) и «Локус контроля» (9%) выделяется вариативный фактор «Понимание жизненной ситуации» (7%), включающий в себя шкалу, на позитивном полюсе которой находятся такие характеристики восприятия жизненной ситуации как: очевидная, понятная, нормальная.

Таблица 7 – Компоненты структуры субъективного опыта личности в группе лиц с выраженными значениями малоэффективных метаубеждений

Название фактора и процент от общей дисперсии	Компоненты фактора	Вклад компонента
1. Подконтрольность и позитивность жизненной ситуации (26 %)	Владение ситуацией	0,92
	Эмоциональное переживание ситуации	0,95
	Позитивные ожидания от ситуации	0,85
	Разрешимость ситуации	0,84
2. Эмоциональная устойчивость и физическая выносливость (24%)	Шкала «Тревога»	0,78
	Шкала «Астения»	0,73
	Шкала «Конверсионное расстройство»	0,83
	Шкала «Обсессивно-фобическое расстройство»	0,71
	Шкала «Вегетативные нарушения»	0,85
3. Жизненная активность (19%)	Общий показатель субъект-объектных ориентаций	0,82
	Трансситуационная подвижность	0,89
	Трансситуационное творчество	0,95
4. Локус контроля (10%)	Трансситуационный локус контроля	0,98

В группе с выраженными малоэффективными метаубеждениями в структуре субъективного опыта отмечены инвариантные факторы «Подконтрольность и позитивность жизненной ситуации» (26 %), «Локус контроля» (10%), а также выделены вариативные факторы. Первый вариативный фактор – «Эмоциональная устойчивость и физическая выносливость» (24%) – в него вошли позитивные полюса шкал восприятия психического самочувствия, отражающие способность человека противостоять стрессовым факторам без формирования избыточного беспокойства («Тревога», «Обсессивно-фобическое расстройство»), негативных проявлений физического самочувствия («Астения», «Вегетативные нарушения») и истерического реагирования на триггер-факторы, включающего в себя как

признаки повышенного эмоционального реагирования, так и признаки нарушений физического здоровья («Конверсионное расстройство»). Второй вариативный фактор – «Жизненная активность» (19%), он включает в себя положительный полюс шкал субъект-объектных ориентаций «Общий показатель субъект-объектных ориентаций», «Трансситуационная подвижность», «Трансситуационное творчество», описывающих устремления человека к новизне, стремления к преобразующей жизненной активности и принятию ответственности за личную жизнь.

Подводя итоги факторного анализа, можем заключить, что в структуре субъективного опыта можно выделить инвариантные факторы, описывающие восприятие психического здоровья, чувство управления жизнью, уровни личной ответственности и вовлеченности в события внешнего и внутреннего мира. Можно отметить, что вариативный фактор структуры субъективного опыта в группе с невыраженными малоэффективными метаубеждениям связан с чувством комфорта от уровня понимания того, что происходит в жизни, линейности и логичности восприятия временной транспективы. В то время как в группе с выраженными малоэффективными метаубеждениями вариативные факторы образованы параметрами ценности личной вовлеченности и влиятельности, а также возможности выдерживать стрессовые факторы без нарушений психического и физического здоровья. С учетом результатов сравнительного анализа (параграф 3.1) показателей групп с разной выраженностью малоэффективных метаубеждений, можно предположить, что для группы с невыраженными малоэффективными метаубеждениями фактор понимания жизненной ситуации отражает некоторую норму жизни, убеждение, что все понятно и может быть отрегулировано как в самочувствии, так и в событиях внешнего мира. В то время как для группы с выраженными малоэффективными метаубеждениями факторы жизненной активности и эмоционально-физической устойчивости могут отражать внутреннее стремление к нормализации самочувствия и попыткам вернуть уверенность и эффективность саморегуляции.

3.4 Корреляционный анализ взаимосвязи компонентов субъективного опыта и выбора метакогнитивных стратегий и типов рефлексии

Выше нами были установлены инвариантные и вариативные компоненты субъективного опыта личности, далее интересным представляется вопрос, взаимосвязаны ли между компоненты субъективного опыта, выбор метакогнитивных стратегий и типы рефлексии, а также как эти взаимосвязи отличаются в группах с разной выраженностью малоэффективных метакогнитивных убеждений. Для решения данной задачи был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (приложение Б, таблицы Б 1, Б 2), для удобства описания результатов были составлены корреляционные плеяды значимых взаимосвязей, приведенные на рисунках 4 и 5.

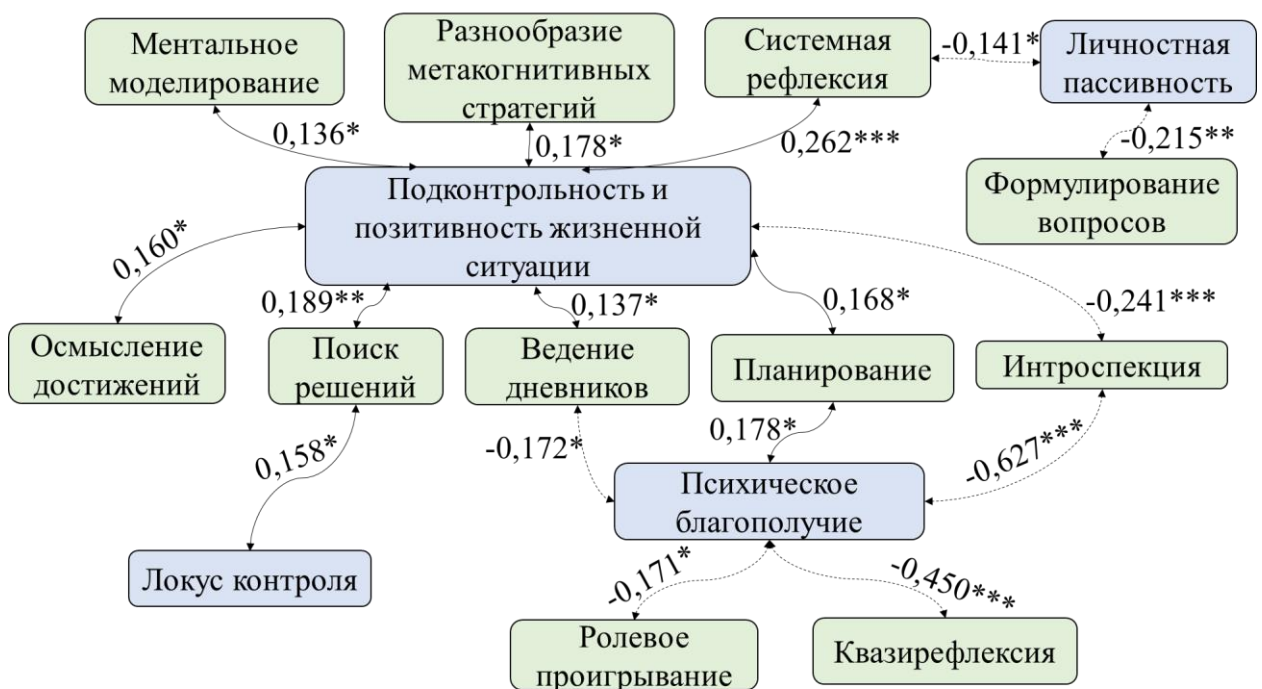


Рисунок 4 – Корреляционная плеяда взаимосвязей компонентов субъективного опыта, выбора метакогнитивных стратегий и типов рефлексии в группе с невыраженными малоэффективными метаубеждениями

Условные обозначения:

- ↔ – положительная корреляционная связь;
- ↔ – отрицательная корреляционная связь

Уровень значимости: $p \leq 0,001$ – ***, $p \leq 0,01$ – **, $p \leq 0,05$ – *.

По результатам корреляционного анализа мы видим, что наибольшее количество связей получил компонент субъективного опыта «Подконтрольность и позитивность жизненной ситуации», он оказался положительно взаимосвязан как с показателем общей широты выбора метакогнитивных стратегий, так и с отдельными метастратегиями: «Ментальное моделирование», «Осмысление достижений», «Поиск решений», «Ведение дневников», «Планирование». Перечисленные метастратегии описывают регуляцию деятельности через построение мыслительного образа на основе имеющейся словесной информации, проверку результатов через соотнесение с обратной связью от внешнего мира, сознательный поиск решений даже самых сложных задач, письменную фиксацию мыслей и построение планов для отслеживания хода деятельности и результатов. Также данный компонент субъективного опыта личности имеет взаимосвязи с типами рефлексии: положительную с системной рефлексией (переключение внимания в осознании событий внешнего и внутреннего мира), отрицательную с интроспекцией (погруженность в события внутреннего мира).

Вторым по числу взаимосвязей оказался компонент «Психическое благополучие», он положительно взаимосвязан с метастратегиями, отражающими склонность к письменной фиксации мыслей и созданию планов выполнения деятельности для мониторинга и оценки результатов («Ведение дневников», «Планирование»). Отрицательные взаимосвязи отмечены с малоадаптивными типами рефлексии – интроспекцией и квазирефлексией (уход в фантазирование), а также с метастратегией прокручивания в мыслях предстоящих диалогов и событий («Ролевое проигрывание»).

Третьим по насыщенности взаимосвязей выступает также компонент субъективного опыта «Личностная пассивность», описывающий объектность жизненных ориентаций личности, стремление к привычным внешним условиям и тенденцию ничего в себе не менять. Он имеет общую с предыдущим компонентом взаимосвязь с системной рефлексией, но эта связь отрицательная, то есть в отличие от параметра «Подконтрольность и позитивность жизненной ситуации», который

будет увеличиваться с ростом системной рефлексии, параметр «Личностная пассивность» будет наоборот уменьшаться при увеличении системной рефлексии. Также вторую отрицательную взаимосвязь данный компонент имеет с метастратегий «Формулирование вопросов», которая описывает сознательное восполнение пробелов знаний через формулирование вопросов и определение своего незнания в той или иной области.

Компонент субъективного опыта «Локус контроля» оказался положительно взаимосвязан с метастратегией, отражающей настойчивость поиска решений вне зависимости от сложности предстоящей задачи («Поиск решений»).

Вариативный компонент субъективного опыта «Понимание жизненной ситуации» не обнаруживает достоверно значимые взаимосвязи с выбором метастратегий и типов рефлексии, что дополнительно может подтверждать наше предположение – данный фактор может являться некоторым убеждением, существующим отдельно от остальных компонентов субъективного опыта и не быть взаимосвязанным с активными процессами саморегуляции, возможно, это сумма накопленных знаний, формирующих веру в то, что в жизни со всем можно справиться.

Подводя итоги корреляционного анализа значимо отметить то, что корреляционная плеяда представляет собой единую систему, где через ряд компонентов можно повлиять на любую ее часть. Например, через смещение локуса контроля в сторону интернальности (принятия факта необходимости брать личную ответственность за жизнь) и последующее обращение к тому, что еще неизвестно и как это исправить (метастратегия «Поиск решений»), можно повысить восприятие жизни как подконтрольной и позитивной, вслед за этим нормализовать переключение фокуса внимания между событиями внешнего и внутреннего мира («Системная рефлексия») и снизить выраженность личностной пассивности. Также можно отметить, что ряд показателей – «Интроспекция», «Квазирефлексия», «Ролевое проигрывание» – в данном анализе, как и в тех, кто были приведены в параграфах выше, снова оказываются взаимосвязаны с

негативным восприятием как жизненных ситуаций, так и психического благополучия, и уровня личной активности.

Далее рассмотрим корреляции в группе с выраженными малоэффективными метаубеждениями (рис. 5).

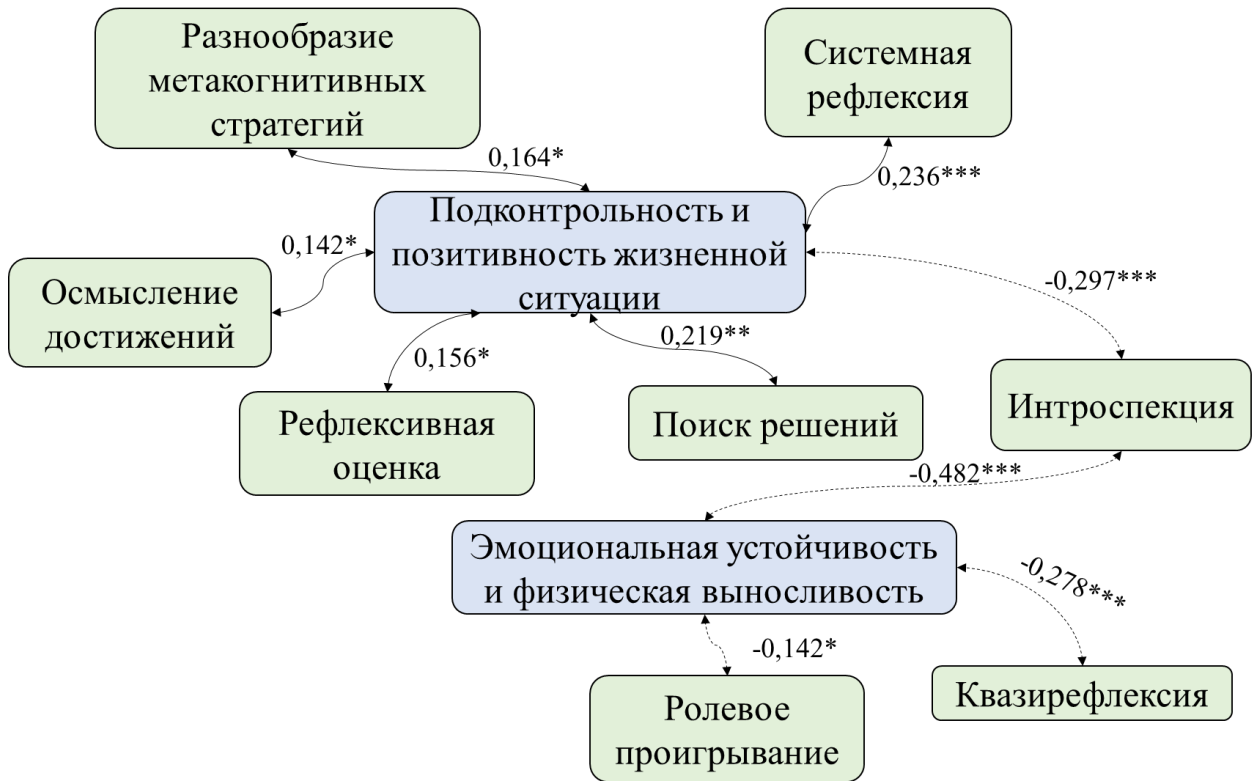


Рисунок 5 – Корреляционная плеяда взаимосвязей компонентов субъективного опыта, выбора метакогнитивных стратегий и типов рефлексии в группе с выраженными малоэффективными метаубеждениями

Условные обозначения:

←→ – положительная корреляционная связь;

←- - - - -> – отрицательная корреляционная связь

Уровень значимости: $p \leq 0,001$ – ***, $p \leq 0,01$ – **, $p \leq 0,05$ – *.

Так мы видим, что в данной группе так же наибольшее количество взаимосвязей получил компонент субъективного опыта «Подконтрольность и позитивность жизненной ситуации», положительные взаимосвязи обнаружены с широтой выбора метакогнитивных стратегий и рядом отдельных метастратегий, направленных на ценности обратной связи в проверке результатов деятельности, выделение разнородных критериев оценки результатов, и поиск решений для

сложных задач («Осмысление достижений», «Рефлексивная оценка», «Поиск решений»). Также положительная взаимосвязь есть с системной рефлексией, а с интроспекцией – отрицательная.

Вторым по числу взаимосвязей является компонент «Эмоциональная устойчивость и физическая выносливость», он имеет только отрицательные взаимосвязи с малоадаптивными типами рефлексии («Интроспекция», «Квазирефлексия») и метастратегией «Ролевое проигрывание».

Факторы субъективного опыта «Жизненная активность» и «Локус контроля» не обнаруживают значимых корреляционных связей, оба фактора включают в себя параметры субъект-объектных ориентаций, поэтому можно предполагать наличие разрыва форме саморегуляции и оценке своей жизненной активности – убеждения человека о том, что ему значимо видеть в своей жизни и каким бы он хотел видеть себя и способы метакогнитивной регуляции, т. е. наблюдения за тем, через что фактически человек выстраивает свое поведение и к каким выводам приходит, оказываются не взаимосвязаны. Можно предположить, что выраженные малоэффективные метаубеждения при сохранной структуре жизненных ориентаций могут оказываться незамеченными человеком, но при этом эти метаубеждения будут деструктивно влиять на самочувствие человека (что подтверждается результатами анализа результатов исследования в параграфах выше).

В заключении отметим, что корреляционная плеяда в группе с выраженными малоэффективными метаубеждениями также оказывается в формате единой системы взаимосвязей. При этом отдельно можно отметить что компоненты субъективного опыта, характеризующие чувство подконтрольности жизни и собственного состояния, оба оказываются негативно взаимосвязаны с интроспекцией, то есть погруженность в события внутреннего мира негативно влияет как на восприятие жизненных ситуаций, так и на восприятие самочувствия. При этом положительное восприятие жизни взаимосвязано также с выбором метастратегий и возможностью свободно переключаться между событиями внешнего и внутреннего мира, а восприятие самочувствия имеет обратную

взаимосвязь с параметрами «ухода от реальности», выраженные через склонность к фантазированию и прокручиванию в голове еще не произошедших событий.

3.5 Детерминанты выраженности малоадаптивных и адаптивного типов рефлексии

Для анализа оценки влияния выбора метакогнитивных стратегий, малоэффективных метакогнитивных убеждений, восприятия жизненных ситуаций, самооценки психического благополучия и параметров субъект-объектных ориентаций на формирование малоадаптивного (квазирефлексия и интроспекция) и адаптивного (системная рефлексия) типов рефлексии были построены линейные регрессионные модели (таблицы 8, 9). Графики нормальности распределения остатков и зависимости значений остатков от предсказываемых моделями регрессий значений приведены в приложении В, рисунки В 1 – В 4. Перед построением уравнения для малоадаптивного типа рефлексии, был подсчитан суммарный показатель интроспекции и квазирефлексии, названный «Малоадаптивная рефлексия».

Построим регрессионную модель для адаптивного типа рефлексии – системной рефлексии.

Таблица 8 – Предикторы адаптивного типа рефлексии

N=417	Регрессия для зависимой переменной: Системная рефлексия (регрессии) R=0,58315523 R ² =0,34007002 F(7,406)=29,888 p<0,0000 Ст.ош.оценки: 4,8092					
	b*	Ст.ош	b	Ст.ош.	t	p
Intercept			15,23	1,86	8,18	≤0,001
Рефлексивная оценка	0,26	0,04	1,56	0,26	5,89	≤0,001
Осмысление достижений	0,13	0,04	0,66	0,22	2,99	≤0,01
Внимательность к мыслям	0,21	0,04	0,34	0,07	4,75	≤0,001
Эмоциональное переживание ситуации	0,29	0,06	1,96	0,43	4,58	≤0,001
Разрешимость ситуации	-0,20	0,06	-1,23	0,40	-3,12	≤0,01
Трансситуационная изменчивость	0,17	0,04	0,50	0,13	3,91	≤0,001
Трансситуационная подвижность	0,13	0,04	0,44	0,14	3,14	≤0,01

Примечания: Intercept – константа уравнения регрессии, R – линейный коэффициент корреляции, R² – коэффициент детерминации, b* – коэффициент регрессии, t – значение t-теста, p – уровень значимости переменной.

Получаем уравнение регрессии:

Системная рефлексия_{прогноз} = 15,23 + 0,26*Рефлексивная оценка + 0,13*Осмысление достижений + 0,21*Внимательность к мыслям + 0,29*Эмоциональное переживание ситуации - 0,2*Разрешимость ситуации + 0,17*Трансситуационная изменчивость + 0,13*Трансситуационная подвижность

Из данного уравнения мы можем увидеть, что предрасположенность к системной рефлексии определяется через выраженность метастратегий, отражающих оценку результатов деятельности по разным критериям и соотнесение субъективной оценки с получаемой обратной связью, также через выраженность убеждения о возможности держать в фокусе внимания собственные мысли, эмоционально-позитивного восприятия жизни, стремления к личным изменениям и новизне в жизни в целом и снижение установки на определенность жизненной ситуации. Модель отображает 34% дисперсии переменной «Системная рефлексия» ($R^2 = 0,34$; $F = 29,89$).

Так, чувство эмоционального комфорта от жизни, вера в наблюдаемость и подконтрольность мышления, выход на обратную связь от внешнего мира, стремление к новизне приводит к возможности более активно использовать системную рефлексия, которая как раз и отражает свободу переключения в осмыслении событий внешнего и внутреннего мира. Интересным видится отрицательный вклад параметра подконтрольности жизни, можно предполагать, что в момент восприятия жизненной ситуации как неопределенной и трудной, активизируется системная рефлексия для поиска способов решения через соотнесение оценки самочувствия и внешних событий и поиск обратной связи для установления причины дискомфорта от ситуации.

Далее рассмотрим результаты регрессионного анализа для малоадаптивных типов рефлексии (таблица 9).

Таблица 9 – Предикторы малоадаптивных типов рефлексии

N=417	Регрессия для зависимой переменной: Малоадаптивная рефлексия (регрессия) R=0,74960655 R ² =0,56190998 F(11,402)=46,875 p<0,0000 Ст.ош.оценки: 6,6781					
	b*	Ст.ош.	b	Ст.ош.	t	p
Intercept			43,36	2,53	17,15	≤0,001
Планирование	-0,13	0,04	-1,27	0,35	-3,68	≤0,001
Осмысление достижений	0,10	0,04	0,89	0,32	2,79	≤0,01
Поиск решений	-0,09	0,04	-0,99	0,42	-2,37	≤0,05
Ролевое проигрывание	0,09	0,04	0,72	0,28	2,62	≤0,01
Ведение дневников	0,09	0,03	0,63	0,25	2,54	≤0,05
Негативные убеждения о беспокойстве	0,13	0,05	0,29	0,10	2,83	≤0,01
Тревога	0,23	0,06	0,54	0,14	3,74	≤0,001
Астения	0,23	0,05	0,50	0,11	4,41	≤0,001
Обсессивно-фобические расстройства	0,29	0,05	0,79	0,14	5,60	≤0,001
Вегетативные расстройства	-0,15	0,05	-0,20	0,07	-2,80	≤0,01
Трансситуационное творчество	0,07	0,03	0,32	0,15	2,12	≤0,05

Примечания: Intercept – константа уравнения регрессии, R – линейный коэффициент корреляции, R² – коэффициент детерминации, b* – коэффициент регрессии, t – значение t-теста, p – уровень значимости переменной.

Уравнение регрессии имеет вид:

Малоадаптивная рефлексия_{прогноз} = 43,36 – 0,13*Планирование + 0,1*Осмысление достижений - 0,09*Поиск решений + 0,09*Ролевое проигрывание + 0,09*Ведение дневников + 0,13*Негативные убеждения о беспокойстве + 0,23*Тревога + 0,23*Астения + 0,29*Обсессивно-фобические расстройства - 0,15*Вегетативные расстройства + 0,07*Трансситуационное творчество

Из уравнения следует, что склонность к малоадаптивным типам рефлексии определяется через выраженность ряда метастратегий (поиск разнообразных оценок результатов деятельности; прокручивание в мыслях ситуаций и разговоров, которые предположительно могут произойти; письменная фиксация мыслей), метаубеждение об опасности тревоги, тревожно-фобические состояния и низкая физическая выносливость, направленность на освоение внутреннего мира, а также через снижение планирования деятельности, поиска решений сложных задач и оценки нарушений физического самочувствия.

Таким образом, человек оказывается в ситуации подкрепления деструктивной саморегуляции через рост интроспекции и квазирефлексии:

смещение внимания на события внутреннего мира, убежденность в бесконтрольности тревоги, отказ от сложных задач и построения планов (при этом задача может субъективно оцениваться как сложная из-за сниженной оценки эффективности саморегуляции), вместе с этим прокручивание в голове потенциально возможных событий и перепроверки значимости полученных результатов может вызывать тревогу в отсутствии выхода на практические действия и наблюдение за успешностью их реализации.

Модель отображает 56,2% дисперсии переменной «Малоадаптивные типы рефлексии» ($R^2 = 0,562$; $F = 46,88$).

3.6 Анализ влияния пола участников исследования на выраженность компонентов метакогнитивных способностей и субъективного опыта

Дополнительно нами был проведен статистический анализ различий компонентов метакогнитивных способностей и субъективного опыта среди мужчин и женщин с помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA, поправка Welch-test. Результаты статистически значимых различий представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Компоненты метакогнитивных способностей и субъективного опыта личности с достоверно значимыми отличиями между представителями мужского и женского пола участников исследования

Признак	Женщины		Мужчины		Welch F	Welch p
	M1	SD1	M2	SD2		
Метакогнитивные способности						
Ролевое проигрывание	3,67	1,26	3,35	1,26	4,22	$\leq 0,05$
Ведение дневников	2,13	1,39	1,65	1,14	10,93	$\leq 0,01$
Негативные убеждения о беспокойстве	14,37	4,26	11,32	4,37	32,46	$\leq 0,001$
Интрореплексия	24,12	5,36	19,96	6,09	32,06	$\leq 0,001$
Квазирефлексия	25,36	5,90	22,93	5,90	11,21	$\leq 0,001$
Субъективный опыт						
Шкала «Тревога»	-0,98	4,06	2,05	4,07	36,41	$\leq 0,001$
Шкала «Депрессия»	-2,56	4,87	-0,17	4,96	15,45	$\leq 0,001$
Шкала «Астенция»	0,17	4,29	3,31	4,38	34,04	$\leq 0,001$
Шкала «Конверсионное расстройство»	-1,31	4,10	1,77	4,35	33,68	$\leq 0,001$

Продолжение таблицы 10

Шкала «Обсессивно-фобическое расстройство»	-1,02	3,55	1,48	3,63	31,58	$\leq 0,001$
Шкала «Вегетативные нарушения»	-0,99	7,26	5,70	7,47	53,41	$\leq 0,001$
Разрешимость ситуации	3,90	0,89	4,15	1,04	4,11	$\leq 0,05$
Энергетический заряд ситуации	4,01	1,02	4,34	0,84	9,32	$\leq 0,01$

Примечания: М – среднее значение; SD – стандартное отклонение, Welch F – тест Уэлча; р – уровень значимости теста Уэлча.

Так, мы видим, что различия выбора метакогнитивных стратегий отражены в большей частоте мыслительного представления потенциально предстоящих диалогов и событий («Ролевое проигрывание») и письменной фиксации мыслей («Ведение дневников») у женщин. Также у женщин чаще встречается малоэффективное метаубеждение о бесконтрольности тревоги и более выражены малоадаптивные типы рефлексии (интроспекция, квазирефлексия).

В группе мужчин выше показатели самооценки психического самочувствия, при этом все показатели находятся в пределах условной нормы, в то время как в группе женщин два показателя («Депрессия» и «Шкала «Конверсионное расстройство») находятся ниже условно-нормальных значений (значения шкал ниже -1,28 считаются болезненной выраженностью состояния). Также в группе мужчин более позитивные оценки жизненных ситуаций по параметрам «Разрешимость ситуации» и «Энергетический заряд ситуации», то есть мужчины в средней чаще чем женщины воспринимают жизненные ситуации как определенные, разрешимые, побуждающие и логичные.

Учитывая особенности социализации в рамках нашей страны, можно предполагать, что отмеченные у женщин более негативное восприятие самочувствия и меньшая вера в разрешимость внешних событий связаны с выраженными тенденциями углубленно анализировать свои эмоции, ярче их проживать, большей доступностью для осознания своей аффективной сферы и вариативностью описаний негативных состояний, что может приводить к большей осведомленности о каком-либо дискомфорте. Это дополнительно можно

подтвердить тем, что, несмотря на статистически более низкие значения шкал показателей самочувствия, они все равно не выходят за границы условно-нормальных значений (за исключением снижения эмоционального фона и повышенной реактивности в ответ на стресс-факторы). Также мы видим, что женщины более склонны уходить в рассмотрение событий внутреннего мира и фантазирование, и использовать метастратегии письменной фиксации мыслей и прокручивания в голове потенциальных диалогов, что отражается в сформированных стереотипах в обществе о «женских» способах взаимодействия как с собой, так и с внешним миром: например, ведение личных дневников, написание фанфиков (придуманных историй в рамках различных произведений) для эмоциональной разрядки.

ВЫВОДЫ

1. Различия используемых метакогнитивных убеждений отражаются в субъективном опыте, выборе метастратегий и выраженности разных типов рефлексии. Так, меньшая частота обращения к малоэффективным метаубеждениям опосредует специфику субъективного опыта в виде позитивной оценки самочувствия (ни одна шкала самооценки невротических состояний не имеет показателей выраженной болезненности состояния), восприятия жизненной ситуации как подвластной личному контролю, радостной и разрешимой, а также интернальности принятия ответственности за свою жизнь и направленности на практическую деятельность. При выраженности малоэффективных метакогнитивных убеждений у респондентов отмечается стремление к самосовершенствованию, перепроверкам полученных результатов и ментальному проигрыванию предполагаемых событий, выше показатель системной рефлексии, но вместе с этим выше и показатели малоадаптивных типов рефлексии (интроспекции, квазирефлексии), а также отмечается негативная оценка самочувствия вплоть до болезненного уровня (это отмечается на всех шкалах самооценки невротических состояний кроме шкалы «Астения»).

2. В группах с разными предпочтениями типов рефлексии отмечено следующее:

- в группе лиц с проявленной системной рефлексией выше показатели сознательного использования метакогнитивных стратегий, позитивного описания жизни, уровня субъективного контроля над жизненными ситуациями и погруженности в осознание механизмов собственного мышления;
- выраженность интроспекции сопровождается ростом показателей малоэффективных метакогнитивных убеждений и направленностью личности на освоение внутреннего мира, также в этой группе преобладают негативные описания жизни и собственного самочувствия;
- при выраженности квазирефлексии показатели сознательного использования метакогнитивных стратегий ниже, чем в группе системной

рефлексии, по выраженности малоэффективных метакогнитивных убеждений группа квазирефлексии сходна с группой интроспекции, но в общих описаниях жизненных ситуаций квазирефлексия дает возможность формировать более позитивные характеристики жизни, хотя восприятие самочувствия остается такими же болезненным, как и в группе интроспекции.

3. Структура субъективного опыта в группе без выраженных малоэффективных метаубеждений включает 4 инвариантных фактора: «психическое благополучие», «личностная пассивность», «подконтрольность и позитивность жизненной ситуации», «локус контроля» и 1 вариативный – «понимание жизненной ситуации». В группе с выраженными малоэффективными метаубеждениями инвариантные факторы – «подконтрольность и позитивность жизненной ситуации», «локус контроля», вариативные факторы – «жизненная активность» и «эмоциональная устойчивость и физическая выносливость». Корреляционная взаимосвязь данных факторов с метакогнитивными стратегиями и типами рефлексии в каждой из групп отражает вклад малоадаптивных типов рефлексии в поддержание негативного восприятия жизни и самочувствия, а частота использования ряда метакогнитивных стратегий может сказываться как позитивно, так и негативно на восприятии жизненных ситуаций и уровне невротизации личности в зависимости от используемых метаубеждений.

4. Выраженность типов рефлексии имеет сложную предикцию в виде используемых метакогнитивных стратегий, малоэффективных метаубеждений и компонентов субъективного опыта:

- для системной рефлексии предикторы – «рефлексивная оценка деятельности», «осмысление достижений», «внимательность к мыслям», «эмоциональное переживание ситуации», «разрешимость ситуации», «транситуационная изменчивость» и «транситуационная подвижность»;
- для малоадаптивных типов рефлексии предикторами выступают: ряд метакогнитивных стратегий («планирование», «осмысление достижений», «поиск решений», «ролевое проигрывание», «ведение дневников»), параметры негативных

психических состояний, метакогнитивное убеждение об опасности беспокойства и показатель «трансситуационное творчество».

5. Среди женщин и мужчин значимые различия компонентов метакогнитивных способностей и субъективного опыта отмечены в:

- выраженности метастратегий «Ролевое проигрывание», «Ведение дневников», метаубеждения о бесконтрольности тревоги, типов рефлексии «Интроспекция» и «Квазирефлексия» – у женщин;
- более позитивном восприятии своего состояния и жизненных ситуаций у мужчин.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В начале исследования была сформулирована общая гипотеза: структурно-содержательные компоненты метакогнитивных способностей взаимосвязаны с компонентами субъективного опыта и участвуют в регуляторных процессах психики человека. А также раскрывающие ее частные гипотезы:

1. Метакогнитивные убеждения лежат в основе различий субъект-объектных жизненных ориентаций, восприятия жизненной ситуации и самочувствия, выбора метастратегий и типов рефлексии.

2. Функциональная метакогнитивная регуляция взаимосвязана с положительным восприятием жизненной ситуации и самочувствия личности.

3. Существует взаимосвязь компонентов субъективного опыта, метакогнитивных стратегий и типа рефлексии в группах с разной выраженностью малоэффективных метакогнитивных убеждений.

4. Психологическими предикторами разных типов рефлексии выступают метакогнитивные стратегии, метакогнитивные убеждения и компоненты субъективного опыта личности; специфика выраженности предикторов связана с адаптивностью предпочитаемого личностью типа рефлексии.

5. Специфика становления жизненного пути личности отличается у мужчин и женщин: существуют различия в метакогнитивной регуляции и восприятии самочувствия и жизненных ситуаций.

По результатам исследования все гипотезы получили поддержку.

Отметим общие тенденции в восприятии субъективного опыта и особенностях метакогнитивных способностей: характеристики жизненной ситуации как эмоционально-приятной, подконтрольной и понятной чаще соотносятся с функциональной рефлексией (системной) и отсутствием выраженных малоэффективных метаубеждений. Разнообразие сознательной метакогнитивной регуляции через метастратегии также дает людям большее чувство контроля и эмоционального комфорта от жизни. Но при этом важно, что в рамках восприятия самочувствия выбор метастратегий сам по себе не всегда

позволяет удерживать психическое благополучие на уровне условного здоровья, т. к. выраженность малоадаптивных типов рефлексии и малоэффективных метаубеждений оказывает большее влияние на то, насколько комфортным человек видит свое собственное состояние. Так, например, мы видим, что метастратегия ментального проигрывания потенциально предстоящих ситуаций вместе с нарушениями анализа обратной связи от внешнего мира (интроспекция, квазирефлексия) и выраженным метаубеждением о непреодолимости собственной тревоги приводит к снижению показателя психического благополучия. Обобщая, можно сказать, что система знаний, представленная метакогнитивными убеждениями, оказывает существенное влияние на функциональную динамику психических процессов и состояний. Спектр используемых человеком метакогнитивных стратегий будет актуализироваться исходя из имеющейся системы убеждений о собственном мышлении, то есть не всегда вариативность инструментов мониторинга и регуляции мышления будет позволять повышать качество жизни.

В то же время можно отметить, что и компоненты субъективного опыта участвуют в формировании более адаптивной саморегуляции, так предрасположенность к системной рефлексии связана с выраженностью восприятия жизни как приятной, желанной, стремлением к изменениям и новизне. А предрасположенность к малоадаптивному формату рефлексии опять же оказалась взаимосвязана с выраженностью негативного восприятия самочувствия. При этом важно отметить, что эффективность саморегуляции человека заключается не только в повышении позитивности восприятия им своего самочувствия или жизни, а в совокупности – как восприятия психического благополучия, комфорта от жизни, так и используемой метакогнитивной регуляции, направленной на получение обратной связи от внешнего мира и возможности адекватного восприятия своих и чужих негативных эмоциональных реакций, быть уверенным в своей устойчивости внутри стрессовых ситуаций. Чувство комфорта и уверенности в себе дают возможность человеку ставить перед собой новые цели, при необходимости искать альтернативные пути их реализации,

достигать желаемых результатов, то есть в полной мере проявлять свою субъектность, развиваться как личность и преодолевать на этом пути возможные трудности.

Данное исследование представляет значимость для современной психологии как дополнение имеющейся теоретической информации об особенностях соотношения метакогнитивных способностей и субъективного опыта личности, также полученные результаты можно использовать для построения практико-ориентированных программ развития метаспособностей и улучшения самочувствия и восприятия жизни. Регуляторные процессы очень важны в жизни человека, поэтому расширение информации о том, какие есть особенности взаимодействия компонентов метакогнитивной сферы психики и субъективного опыта позволяет не только повысить проинформированность о психических процессах, но и улучшить качество самопознания и саморегуляции человека. Большинство человеческих устремлений подразумевает необходимость последовательно делать выбор и претворять его в жизнь. На каждом этапе движения к целям уверенность человека может влиять на эффективность его деятельности. При этом предвзятость убеждений об эффективности своего мышления, влиятельности саморегуляции может приводить к отказу от деятельности и снижению вероятности самореализации внутри выбранных жизненных ориентаций. Наблюдения и интерпретация полученной информации о своей метакогнитивной сфере позволяет человеку не только приблизиться к целостности представлений о себе как об автономной и уникальной личности, но и дает возможность скорректировать отношение к деятельности через возможность применять новые способы метакогнитивной регуляции или совершенствование уже активно используемых.

Продолжение работы может заключаться в дополнении методического аппарата исследования метаспособностей, например, с помощью методики Периковой Е. И., Бызовой В. М. «Метакогнитивная включенность в деятельность», опубликованной в журнале «Культурно-историческая психология» в 2022 году и имеющей 8 шкал, отражающих двухфакторную структуру метапознания –

метакогнитивное знание и метакогнитивное регулирование. Также продолжение исследования может заключаться в проведении экспериментальных исследований с целью установления причинно-следственных связей изменения выраженности компонентов метакогнитивных способностей и субъективного опыта. Примером эксперимента может быть тренинг метаспособностей, направленный на повышение разнообразия выбора метастратегий и снижение малоэффективных метаубеждений, с замерами особенностей восприятия самочувствия и жизненных ситуаций до и после тренинга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегии жизни : моногр. / К. А. Абульханова-Славская. – М: Мысль, 1991. – 395 с.
2. Александров, Ю. И. Субъективный опыт и культура. Структура и динамика / Ю. И. Александров, Н. Л. Александрова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – Т. 4, № 1. – С. 3–46.
3. Александрова, О. В. Семантический дифференциал жизненной ситуации / О. В. Александрова, И. Б. Дерманова. – DOI: 10.17759/cpp.2018260307 // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – Т. 26, № 3. – С. 127–145.
4. Алексеев, Н. Г. Направления изучения рефлексии / Н. Г. Алексеев, И. С. Ладенко // Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования : сб. науч. тр. – Новосибирск, 1987. – С. 3–13.
5. Алексеев, Н. Г. Проектный подход к формированию рефлексивного мышления в образовании и управлении / Н. Г. Алексеев; под ред. И. Н. Семенова, Т. Г. Болдиной // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении. – М.: ИРПТиГО МАГО, 2003. – С. 50–64.
6. Аллахвердов, В. М. Психика и сознание в логике познания (доклад) / В. М. Аллахвердов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2016. – Т. 6, № 1. – С. 35–46.
7. Анисимова, Н. П. Психология постановки учебных целей : моногр. / Н. П. Анисимова. – Ярославль: ЯГПУ, 2006. – 267 с.
8. Апробация краткой версии опросника метакогнитивных убеждений на русскоязычной выборке / Н. А. Сирота, Д. В. Московченко, В. М. Ялтонский, А. В. Ялтонская // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2018. – Т. 15, № 2. – С. 307–325.
9. Артемьева, Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева; под ред. И. Б. Ханиной. – М.: Наука, 1999. – 349 с.

10. Бызова, В. М. Метакогнитивный подход в диагностике трудностей психической саморегуляции студентов / В. М. Бызова, А. Е. Ловягина, Е. И. Перикова. – DOI: 10.21702/rpj.2019.2.2 // Российский психологический журнал. – 2019. – Т. 16, № 2. – С. 25–42.
11. Василюк, Ф. Е. Психология переживания : моногр. / Ф. Е. Василюк. – М: МГУ, 1989. – 180 с.
12. Величковский, Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. / Б. М. Величковский. – М.: Смысл, 2006. – Т. 2. – 432 с.
13. Волкова, Е. В. Общий универсальный закон развития, развитие когнитивных структур химического знания и химические способности / Е. В. Волкова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. – 511 с.
14. Волкова, Е. В. Психология специальных способностей: дифференционно-интеграционный подход / Е. В. Волкова. – Москва: Институт психологии РАН, 2011. – 320 с.
15. Волкова, Е. В. «GreatChemists» – новый подход к диагностике специальных способностей / Е. В. Волкова // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции посвященной памяти В. Н. Дружинина, ИП РАН, 19–20 сентября 2005 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 98–103.
16. Выготский, Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 512 с.
17. Гальперин, П. Я. Введение в психологию: учебное пособие / П. Я. Гальперин. – М.: Книжный дом Университет (КДУ) ; Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 332 с.
18. Гаранина, Ж. Г. Особенности переживания счастья у студентов с различными смысложизненными ориентациями / Ж. Г. Гаранина, Н. В. Андропова. – DOI: 10.15507/1991-9468.106.026.202201 // Интеграция образования. – 2022. – Т. 26, №1 (106). – С. 146–162.
19. Гусельцева, М. С. Категория культуры в психологии и гуманитарных науках / М. С. Гусельцева // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 3–14.

20. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов : моногр. / В. В. Давыдов; Психолог. ин-т, Рос. акад. образования. – 2-е изд. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 478 с.
21. Динсмор, Дж. Ментальные пространства с функциональной точки зрения / Дж. Динсмор ; пер. с англ. В. Н. Переверзева // Язык и интеллект. Сборник – М.: Прогресс, 1996. – С. 385–411.
22. Дружинин, В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. – М.: ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.
23. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – М.: Лантерна-Вита, 1995. – 150 с.
24. Журавлев, А. Л. Психология управленческого взаимодействия : моногр. / А. Л. Журавлев. – М.: ИП РАН, 2004. – 474 с.
25. Зарецкий, В. К. Помощь в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода в условиях дистанционного обучения: случай Мити / В. К. Зарецкий, Л. В. Судакова. – DOI: 10.17759/cpp.2020280207 // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – Т. 28, № 2. – С. 120–136.
26. Знаков, В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
27. Ильин, Е. П. Проблема способностей: два подхода к ее решению / Е. П. Ильин // Психологический журнал. – 1987. – № 2. – С. 23–31.
28. Истомина, С. В. Роль регуляторного опыта в профессиональном самоопределении старшеклассников : 19.00.13 – «Психология развития, акмеология» : дисс. ... канд. психол. наук. / С. В. Истомина. – М.: Психологический институт РАН, 2009. – 182 с.
29. Карпинский, К. В. Смыслоразнозначное состояние как показатель субъектного развития личности / К. В. Карпинский. – DOI: 10.21638/11701/spbu16.2019.101 // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2019. – Т. 9, № 1. – С. 7–20.

30. Карпов, А. А. Введение в метакогнитивную психологию / А. А. Карпов, А. В. Карпов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2015. – 511 с.
31. Карпов, А. В. Метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой в профессиях информационного типа / А. В. Карпов, С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова. – DOI: 10.21702/rpj.2021.3.6 // Российский психологический журнал. – 2021. – Т. 18, №3. – С. 86–103.
32. Карпов, А. В. Метакогнитивные и интегральные процессы как концепты психологической теории принятия решения / А. В. Карпов, И. М. Скитяева // Проблемы принятия решения. Вып. II. – Ярославль, 2002. – С. 31–50.
33. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики / А. В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 510 с.
34. Карпов, А. В. Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис / А. В. Карпов. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2000. – 358 с.
35. Карпов, А. В. Принцип системности как методологическая основа исследования интегральных способностей личности / А. В. Карпов ; под ред В. А. Барабанщикова // Идея системности в психологии. – М.: ИП РАН, 2005. – С. 281–299.
36. Карпов, А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.: ИП РАН, 2005. – 344 с.
37. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов управления / А. В. Карпов, В. В. Пономарева. – М.: Институт психологии РАН, 2000. – 283 с.
38. Карпов, А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.: ИП РАН, 2002. – 320 с.
39. Карпов, А. В. Разработка принципов психологической диагностики интегральных способностей / А. В. Карпов // Способности и деятельность. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1989. – С. 28–42.

40. Карпов, А. В. Содержание и специфика микроструктурной организации процесса метамышления / А. В. Карпов. – DOI: 10.18255/1996-5648-2023-2-272-287 // Вестник ЯрГУ. – 2023. – Т. 17, №2. – С. 273–287.

41. Карпов, А. В. Специфика структурной организации метакогнитивных компонентов рефлексивности / А. В. Карпов, А. А. Карпов, А. В. Чемякина. – DOI: 10.21702/rpj.2022.1.10 // Российский психологический журнал. – 2022. – Т. 19, № 1. – С. 127–142.

42. Карпов, А. В. Структурно-функциональная организация метакогнитивной сферы личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2004. – 308 с.

43. Карпов, А. В. Структурно-функциональная организация процессов принятия групповых решений / А. В. Карпов // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 126–136.

44. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.

45. Коржова, Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека / Е. Ю. Коржова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2002. – 335 с.

46. Корнев, С. В. Формирование модели самоорганизации информационно-поисковой деятельности старшеклассников при обучении гуманитарным дисциплинам / С. В. Корнев. – DOI: 10.31862/1819-463X-2022-1-256-267 // Наука и школа. – 2022. – № 1. – С. 256–267.

47. Левин, К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии / К. Левин // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11, № 5. – С. 134–158.

48. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

49. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

50. Леонтьев, Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Е. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 4. С. 110–135.
51. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии: монография / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
52. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Москва: Издательство Московского университета, 1979. – 320 с.
53. Майоренко, И. А. К вопросу о роли метакогнитивных стратегий в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза / И. А. Майоренко // Русистика без границ. – 2021. – Т. 5, № 1. – С. 76–84.
54. Макарова, Д. Н. Метакогнитивная регуляция, базовые психологические потребности и субъективная витальность студентов-первокурсников / Д. Н. Макарова. – DOI: 10.21638/spbu16.2021.104 // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2021. – Т. 11, № 1. – С. 63–71.
55. Менделевич, В. Д. Психология девятилетнего поведения : учеб. Пособие / В. Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
56. Мәлік, Ү. Б. Развитие универсальных метакогнитивных навыков студентов / Ү. Б. Мәлік // Вестник карагандинского университета. Серия: Педагогика. – 2022. – № 3 (107). – С. 43–52.
57. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции / В. И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 192 с.
58. Мухина, И. К. Субъектность как внутренняя активность для созидания жизни – беседа с доктором наук Е. Ю. Коржовой / И. К. Мухина. – Систем. требования: Windows ; звуковая карта. – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=xCFqGpUAdlk> (дата обращения: 13.11.2022).
59. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.

60. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии : моногр / С. К. Нартова-Бочавер. – М.: Питер, 2008. – 400 с.

61. Невская, Е. А. Роль метапознания при изучении иностранного языка / Е. А. Невская, Т. П. Шилова // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования : Тезисы докладов XV Всероссийской научно-методической конференции (Ярославль, 28–29 марта 2022 г.). – Ярославль: ЯрГУ, 2022. – С. 252–255.

62. Осницкий, А. К. 2001. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : дисс. ... д-ра. психол. Наук / А. К. Осницкий ; Психол. ин-т Рос. акад. образования. – Москва, 2001. – 370 с.

63. Осознание собственной болезни как проблема в психопатологии / В. П. Иржевская, А. Ш. Тхостов, М. А. Морозова, Г. Е. Рупчев // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 56–64.

64. Осорина, М. В. Ментальные пространства как психическая реальность / М. В. Осорина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2017. – Т. 7, № 1. – С. 6–24.

65. Перикова, Е. И. Метакогнитивные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций при разных уровнях самоорганизации деятельности / Е. И. Перикова, В. М. Бызова. – DOI: 10.15293/2226-3365.1805.03 // Вестник НГПУ. – 2018. – Т. 18, №5. – С. 41–56.

66. Перикова, Е. И. Психология метапознания: Учебно-методическое пособие / Е. И. Перикова, А. Е. Ловягина, В. М. Бызова. – СПб.: Скифия-принт, 2020. – 150 с.

67. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.

68. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.

69. Проворова, А. Н. Метакогнитивные стратегии, убеждения и тип рефлексии у лиц с разным типом жизненных ориентаций / А. Н. Проворова. – DOI: 10.21638/spbu16.2024.210 // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2024. – Т. 14, № 2. – С. 349–364.
70. Проворова, А. Н. Связь метакогнитивных убеждений и стратегий с выраженностью депрессивной симптоматики в популяционной выборке / А. Н. Проворова, Е. Ю. Коржова. – DOI: 10.17759/cpp.2022300209 // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Т. 30, № 2. – С. 146–162.
71. Прохоров, А. О. Ментальные репрезентации психических состояний: феноменологические и экспериментальные характеристики / А. О. Прохоров // Экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9, № 2. – С. 23–37.
72. Пузырева, Л. А. Влияние когнитивного компонента субъективного опыта на индивидуальную семантику кризисных переживаний : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : дисс. канд. психол. наук / Л. А. Пузырева ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2006. – 162 с.
73. Ришар, Ж. Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / Ж. Ф. Ришар; пер. с фр. Т. А. Ребеко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 232 с.
74. Роль метаграмотности и метапознания при изучении обязательных дисциплин (информатики, математики) в высшем учебном заведении / Е. М. Никифорова, Е. В. Скакун, И. В. Ребницкая, М. А. Кондрякова, А. А. Складенко // Вопросы педагогики. – 2022. – № 5–1. – С. 248–252.
75. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб: Питер, 2002. – 720 с.
76. Семенов, И. Н. Концепция Н. Г. Алексева на фоне развития рефлексивно-методологического подхода / И. Н. Семенов // Кентавр. Альманах. – 2004. – № 34. – С. 35–38.

77. Семенов, И. Н. Развитие проблематики рефлексии и ее изучение на факультете психологии Высшей школы экономики / И. Н. Семенов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – Т. 4, № 3. – С. 108-126
78. Семенов, И. Н. Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности / И. Н. Семенов. – М.: Московский психолого-социальный институт ; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 64 с.
79. Семенов, И. Н. Феноменология рефлексии и ее изучение в современной зарубежной психологии / И. Н. Семенов, В. Ю. Дударева // Психология. – 2008. – Т. 5, № 1. – С. 101–120
80. Сергиенко, Е. А. Раннее когнитивное развитие: монография / Е. А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 462 с.
81. Скворцова, Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Ю. В. Скворцова ; Яросл. гос. ун-т. им. П. Г. Демидова. – Ярославль: ЯГПУ, 2005. – 24 с.
82. Слободчиков, В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 25–36.
83. Стрельцова, В. П. Психологические воззрения В. Н. Мясищева / В. П. Стрельцова. – Тверь: Издательство «СФК-офис», 2009. – 288 с.
84. Томэ, Х. Современный психоанализ / Х. Томэ, Х. Кэхеле ; пер. с англ. под общ. ред. А. В. Казанской. – М.: Прогресс, 1996. – 774 с.
85. Трухан, Е. А. Рефлексивность и эмоциональный интеллект у лиц с тревожными расстройствами / Е. А. Трухан, А. С. Кравченко // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2022. – № 2. – С. 13–21.
86. Тульчинский, Г. Л. Смысл и гуманитарное знание / Г. Л. Тульчинский // Проблема смысла в науках о человеке. – М.: Смысл, 2005. – С. 7–26.

87. Халин, С. М. Познание и метапознание: проблемы типологического единства / С. М. Халин. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 244 с.
88. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
89. Холодная, М. А. Перспективы исследований в области психологии способностей / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28, № 1. – С. 28–37.
90. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск: Изд-во Том. ун-та; – М.: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.
91. Чернокова, Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования / Т. Е. Чернокова // Вестник Поморского университета. – 2011. – № 3. – С. 153–158.
92. Чернокова, Т. Е. Формирование ментальных представлений у детей старшего дошкольного возраста / Т. Е. Чернокова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2016. – №1 (63). – С. 46–54.
93. Чернокова, Т. Е. Формирование метакогнитивных стратегий у детей дошкольного возраста : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : дисс. ... канд. психол. наук / Т. Е. Чернокова ; Моск. гор. пед. ун-т. – М., 2001. – 168 с.
94. Чибухашвили, В. А. Актуальный речевой опыт и языковая интуиция как условие эффективности работы по овладению культурой речи / В. А. Чибухашвили // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 3. – С. 170–174.
95. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 317 с.
96. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 183 с.
97. Швырков, В. Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. Избранные труды / В. Б. Швырков ; под ред. Ю. И. Александрова. – М.: ИП РАН, 2006. – 592 с.

98. Шевелев, В. В. Возможности психологической диагностики социального интеллекта в контексте жизненного пути / В. В. Шевелев, Е. Ю. Коржова. – DOI: 10.21638/spbu16.2019.307 // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 311–324.

99. Янович, К. Т. Рефлексия как детерминанта структурной организации Я-концепции : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореф. дисс. ... канд. психол. Наук / К. Т. Янович ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2009. – 22 с.

100. Яхин, К. К. Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний / К. К. Яхин, Д. М. Менделевич // Казанский медицинский журнал. – 1978. – Т. 59, № 4. – С. 51–53.

101. Aamir, S. A Study of metacognitive knowledge and metacognitive regulation among biology teachers at secondary level / S. Aamir, Q. Riffat // JSE. – 2020. – Vol. 2 (2). – P. 35–54.

102. Adams, A. Pigeons exhibit higher accuracy for chosen memory tests than for forced memory tests in duration matching-to-sample / A. Adams, A. Santi. – DOI: 10.1007/s13420-010-0001-7 // Learn Behavioral. – 2011. – Vol. 39 (1). – P. 1–11.

103. Addressing metacognitive capacity for self-reflection in the psychotherapy for schizophrenia: a conceptual model of the key tasks and processes / P. H. Lysaker, K. D. Buck, A. Carcione, M. Procacci, G. Salvatore, G. Nicolò, G. Dimaggio. – DOI: 10.1348/147608310X520436 // Psychology and psychotherapy. – 2011. – Vol. 84 (1). – P. 58–110.

104. Alamia, A. Statistical regularities attract attention when task-relevant / A. Alamia, A. Zénon. – DOI: 10.3389/fnhum.2016.00042 // Frontiers in Human Neuroscience. – 2016. – Vol.10. – Article: 42.

105. Aldahadha, B. Metacognition, mindfulness attention awareness, and their relationships with depression and anxiety / B. Aldahadha. – DOI: 10.1007/s10942-020-00367-y // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 2021. – Vol. 39. – P. 183–200.

106. Alter, A. L. Uniting the tribes of fluency to form a metacognitive nation / A. L. Alter, D. M. Oppenheimer – DOI: 10.1177/1088868309341564 // *Personality and social psychology review*. – 2009. – Vol. 13 (3). – P. 219–235.
107. Archer, A. *Skills for school success* / A. Archer, M. Gleason. – North Billerica, MA: Curriculum Associates, 2002. – 96 p.
108. Aslin, R. N. Statistical learning: From acquiring specific items to forming general rules / R. N. Aslin, E. L. Newport. – DOI: 10.1177/0963721412436806 // *Current Directions in Psychological Science*. – 2012. – Vol. 21 (3). – P. 170–176.
109. Benjamin, A. S. The mismeasure of memory: when retrieval fluency is misleading as a metamnemonic index / A. S. Benjamin, R. A. Bjork, B. L. Schwartz. – DOI: 10.1037/0096-3445.127.1.55 // *J. Exp. Psychol.* – 1998. – Vol. 127. – P. 55–68.
110. Beran, M. J. Rhesus macaques (*Macaca mulatta*) monitor uncertainty during numerosity judgments / M. J. Beran, J. D. Smith, J. S. Redford, D. A. Washburn. – DOI: 10.1037/0097-7403.32.2.111 // *J. Exp. Psychol. Anim. Behav.* – 2006. – Vol. 32. – P. 111–119.
111. Beyond stimulus cues and reinforcement signals: A new approach to animal metacognition / J. J. Couchman, M. V. Coutinho, M. J. Beran, J. D. Smith. – DOI: 10.1037/a0020129 // *Journal of Comparative Psychology*. – 2010. – Vol. 124 (4). – P. 356–368.
112. Bloom, B. S. Problem-solving processes of college students: An exploratory investigation. *Supplementary educational monographs* / B. S. Bloom // *The School Review and The Elementary School Journal*. – 1950. – Vol. 73. – P. 1–109.
113. Borkowski, J. G. A Process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning / J. G. Borkowski, L. K. Chan, N. Muthukrishna ; eds. G. Schraw, J. C. Impara // *Issues in the measurement of metacognition*. – Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, 2000. – P. 1–41.
114. Borkowski, J. G. Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching / J. G. Borkowski, N. Muthukrishna ; eds. M. Pressley, K. R. Harris, J. T. Guthrie // *Promoting academic competence and literacy in school*. – 1992. – P. 477–501.

115. Briñol, P. Discrepancies between explicit and implicit self-concepts: Consequences for information processing / P. Briñol, R. E. Petty, S. C. Wheeler. – DOI: 10.1037/0022-3514.91.1.154 // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2006. – Vol. 91 (1). – P. 154–170.
116. Brown, A. L. Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition / A. L. Brown // *Advances in instructional psychology*. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. – Vol. 1. – 152 p.
117. Brown, A. L. Macrorules for summarizing texts. The development of expertise / A. L. Brown, J. D. Day. – DOI: 10.1016/S0022-5371(83)80002-4 // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. – 1983. – № 22. – P. 1–14.
118. Brown, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms / A. L. Brown ; eds. F. E. Weinert, R. H. Kluwe // *Metacognition, Motivation, and Understanding*. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. – P. 65–116.
119. Call, J. Do apes know that they could be wrong? / J. Call. – DOI: 10.1007/s10071-010-0317-x // *Animal Cognition*. – 2010. – Vol. 13. – P. 689–700.
120. Clark, I. Blended learning: An approach to delivering science courses online / I. Clark, P. James // *Proceedings of the Blended Learning in Science Teaching and Learning Symposium, 30 September 2005*. – The University of Sydney: UniServe Science, 2005. – P. 19–24.
121. Cognitive insight predicts favorable outcome in cognitive behavioral therapy for psychosis / D. Perivoliotis, P. M. Grant, E. R. Peters, R. Ison, E. Kuipers, A. T. Beck. – DOI: 10.1080/17522430903147520 // *Psychosis*. – 2009. – Vol. 2 (1). – P. 23–33.
122. Csikszentmihalyi, M. Beyond boredom and anxiety / M. Csikszentmihalyi. – San Francisco: Jossey-Bass, 1975. – 231 p.
123. Csikszentmihalyi, M. Toward a psychology of optimal experience / M. Csikszentmihalyi ; ed. in L. Wheeler // *Review of personal and social psychology*. – Beverly Hills: Sage, 1982. – P. 13–36.

124. Demetriou, A. Self-awareness in g (with processing efficiency and reasoning) / A. Demetriou, S. Kazi. – DOI: 10.1016/j.intell.2005.10.002 // *Intelligence*. – 2006. – Vol. 34 (3). – P. 297–317.

125. Demetriou, A. The architecture and dynamics of developing mind: Experiential structuralism as a frame for unifying cognitive developmental theories / A. Demetriou, A. Efklides, M. Platsidou // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. – 1993. – Vol. 58 (5–6). – P. 1–205.

126. DeYoung, C. M. Judgments of learning reflect the animacy advantage for memory, but not beliefs about the effect / C. M. DeYoung, M. J. Serra. – DOI: 10.1007/s11409-021-09264-w // *Metacognition and Learning*. – 2021. – Vol. 16 (3). – P. 711–747.

127. Dienes, Z. Implicit and explicit knowledge bases in artificial grammar learning / Z. Dienes, D. Broadbent, D. C. Berry. – DOI: 10.1037/0278-7393.17.5.875 // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. – 1991. – Vol. 17 (5). – P. 875–887.

128. Dirkes, M. A. Metacognition: Students in charge of their thinking. *Roeper Review* / M. A. Dirkes. – DOI: 10.1080/02783198509552944 // *A Journal on Gifted Education*. – 1985. – Vol. 8 (2). – P. 96–100.

129. Dunlosky, J. *Metacognition: a textbook for cognitive, educational, life span and applied psychology* / J. Dunlosky, J. Metcalfe. – Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2009. – 344 p.

130. Dunlosky, J. *Metamemory* / J. Dunlosky, M. J. Serra, J. M. C. Baker ; eds. in F. T. Durso, R. S. Nickerson, S. T. Dumais, S. Lewandowsky, T. J. Perfect. – DOI: 10.1002/9780470713181.ch6 // *Handbook of applied cognition*. – Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc, 2007. – P. 137–160.

131. Edelman, G. M. *Neural Darwinism: The theory of neuronal group selection* / G. M. Edelman. – N. Y.: Basic, 1987. – 371 p.

132. Explaining depression symptoms in patients with social anxiety disorder: Do maladaptive metacognitive beliefs play a role? / H. Nordahl, H. M. Nordahl, P. A. Vogel,

A. Wells. – DOI: 10.1002/cpp.2181 // *Clinical Psychology & Psychotherapy*. – 2018. – Vol. 25 (3). – P. 457–464.

133. Exploring the relationship between welfare participation in childhood and depression in adulthood in the United States / S. Wu, W. M. Fraser, V. M. Chapman, Q. Gao, J. Huang, A. G. Chowa. – DOI: 10.1016/j.ssresearch.2018.08.009 // *Social Science Research*. – 2018. – Vol. 76. – P.12–22.

134. Fauconnier, G. *Mental Spaces* / G. Fauconnier. – DOI: 10.1017/CBO9780511624582. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 240 p.

135. Fernandes, T. The impact of attention load on the use of statistical information and coarticulation as speech segmentation cues / T. Fernandes, R. Kolinsky, P. Ventura. – DOI: 10.3758/APP.72.6.1522 // *Attention, perception & psychophysics*. – 2010. – Vol. 72 (6). – P. 1522–1532.

136. Ferrigno, S. A metacognitive illusion in monkeys / Ferrigno S., Kornell N., Cantlon J. F. – DOI: 10.1098/rspb.2017.15412017 // *Proceedings. Biological sciences*. – 2017. – Vol. 284: 20171541.

137. Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry / J. H. Flavell. – DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906 // *American Psychologist*. – 1979. – Vol. 34 (10). – P. 906–911.

138. Flavell, J. H. Metacognitive aspects of problem solving / J. H. Flavell ; ed. by L. B. Resnick // *The Nature of Intelligence*. – Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum, 1976. – P. 231–235.

139. Foote, A. L. Metacognition in the rat / A. L. Foote, J. D. Crystal. – DOI: 10.1016/j.cub.2007.01.061 // *Current biology*. – 2007. – Vol. 17 (6). – P. 551–555.

140. Formation and realization of individual experience: a psychophysiological approach / Yu. I. Alexandrov, T. N. Grechenko, V. V. Gavrilov, A. G. Gorkin, D. G. Shevchenko, Yu. V. Grinchenko, I. O. Aleksandrov, N. E. Maksimova, B. N. Bezdenezhnych, M. V. Bodunov ; eds. R. Miller, A. M. Ivanitsky, P. V. Balaban // *Conceptual advances in brain research. Vol. 2. Conceptual advances in Russian*

neuroscience: Complex brain functions. – Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 2000. – P. 181–200.

141. Fortunato, V. J. The theory of MindTime: The relationships between Future, Past, and Present thinking and psychological well-being and distress / V. J. Fortunato, J. T. Furey. – DOI: 10.1016/j.paid.2010.08.014 // *Personality and Individual Differences*. – 2011. – Vol. 50 (1). – P. 20–24.

142. Fraser, W. M. Preschool social–emotional skills training: A controlled pilot test of the making choices and strong families program / W. M. Fraser, W. Conner. – DOI: 10.1177/1049731511408115 // *Research on Social Work Practice*. – 2011. – Vol. 21. – P. 699–711.

143. Gama, C. Metacognition in interactive learning environments: The reflection assistant model / C. Gama ; eds. J. C. Lester, R. M. Vicari, F. Paraguaçu. – DOI: 10.1007/978-3-540-30139-4_63 // *Lecture Notes in Computer Science*. – Berlin, Heidelberg: Springer, 2004. – Vol. 3220. – P. 668–677.

144. Grant, A. M. Rethinking psychological mindedness: Metacognition, self-reflection, and insight / A. M. Grant // *Behaviour Change*. – 2001. – Vol. 18 (1). – P. 8–17.

145. Gray, J. A. The contents of consciousness: A neuropsychological conjecture / J. A. Gray. – DOI: 10.1017/S0140525X00040395 // *Behavioral and Brain Sciences*. – 1995. – Vol. 18 (4). – P. 659–722.

146. Hall, J. A. Psychological-mindedness: A conceptual model / J. A. Hall // *American Journal of Psychotherapy*. – 1992. – Vol. 46 (1). – P. 131–140.

147. Hampton, R. R. Rhesus Monkeys (*Macaca mulatta*) discriminate between knowing and not knowing and collect information as needed before acting / R. R. Hampton, A. Zivin, E. A. Murray. – DOI: 10.1007/s10071-004-0215-1 // *Animal Cognition*. – 2004. – Vol. 7 (4). – P. 239–254.

148. Hampton, R. R. Rhesus monkeys know when they remember / R. R. Hampton. – DOI: 10.1073/pnas.071600998 // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. – 2001. – Vol. 98 (9). – P. 5359–5362.

149. Harvey, O. J. Conceptual systems and personality organization / O. J. Harvey, D. E. Hunt, H. M. Schroder. – New York: John Wiley & Sons, Inc., 1961. – 375 p.
150. Hope, J. H. Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice / J. H. Hope. – DOI: 10.1007/978-94-017-2243-8. –Dordrecht: Springer Dordrecht, 2001. – 311 p.
151. How to evaluate metacognitive functioning in psychotherapy? The metacognition assessment scale and its applications / A. Semerari, A. Carcione, G. Dimaggio, M. Falcone, G. Nicolò, M. Procacci, G. Alleva. – DOI: 10.1002/cpp.362 // Clinical Psychology & Psychotherapy. – 2003. – Vol. 10. – P. 238–261.
152. Jiang, Y. Assessing teachers' metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory / Y. Jiang, L. Ma, L. Gao. – DOI: 10.1016/j.tate.2016.07.014 // Teaching and Teacher Education. – 2016. – Vol. 59. –P. 403–413.
153. Jing, H. Metacognition Training in the Chinese University Classroom: An action research study / H. Jing. – DOI: 10.1080/09650790500200289 // Educational Action Research. – 2005. – Vol. 13 (3). – P. 413–434.
154. Kelly, G. A. The psychology of personal constructs: Vol. 1. A theory of personality / G. A. Kelly. – L.: Routledge, 1991. – 422 p.
155. Kimball, D. Delaying judgments of learning affects memory, not metamemory / D. Kimball, J. Metcalfe. – DOI: 10.3758/bf03196445 // Memory & Cognition. – 2003. – Vol. 31 (6). – P. 918–929.
156. Kimble, G. A. Principles of general psychology (3rd ed.) / G. A. Kimble, N. Garnezy. – New York: Ronald Press, 1968. – 756 p.
157. Kluwe, R. Executive Decisions and Regulation of Problem Solving Behavior // R. Kluwe ; eds. F. Weinert, R. Kluwe // Metacognition, Motivation and Understanding. – Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 1987. – P. 31–64.
158. Koriat, A. Easy comes, easy goes? The link between learning and remembering and its exploitation in metacognition / A. Koriat. – DOI: 10.3758/MC.36.2.416 // Memory & Cognition. – 2008. – Vol. 36. – P. 416–428.

159. Koriat, A. Metacognition and consciousness // *The Cambridge handbook of consciousness* / A. Koriat ; eds. P. D. Zelazo, M. Moscovich, E. Thompson. – DOI: 10.1017/CBO9780511816789.012. – New York, NY: Cambridge University Press, 2007. – P. 289–325.
160. Koriat, A. Metacognition and mindreading: Judgments of learning for self and other during self-paced study / A. Koriat, R. Ackerman. – DOI: 10.1016/j.concog.2009.12.010 // *Consciousness and Cognition: An International Journal*. – 2010. – Vol. 19 (1). – P. 251–264.
161. Koriat, A. Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning / A. Koriat. – DOI: 10.1037/0096-3445.126.4.349 // *Journal of Experimental Psychology*. – 1997. – Vol 126 (4). – P. 349–370.
162. Kornell, N. Where is the “meta” in animal metacognition? / N. Kornell. – DOI: 10.1037/a0033444 // *Journal of Comparative Psychology*. – 2014. – Vol. 128 (2). – P. 143–149.
163. Lai, C. Enhancing learners' self-directed use of technology for language learning: the effectiveness of an online training platform / C. Lai, M. Shum, Y. Tian // *Computer assisted language learning*. – 2016. – Vol. 29 (1). – P. 40–60.
164. Lai, E. *Metacognition: A Literature Review* / E. Lai. – Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2011. – 41 p.
165. Le Pelley, M. E. Metacognitive monkeys or associative animals? Simple reinforcement learning explains uncertainty in nonhuman animals / M. E. Le Pelley. – DOI: 10.1037/a0026478 // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. – 2012. – Vol. 38 (3). – P. – 686–708.
166. Mackey, T. P. *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners* / T. P. Mackey, T. E. Jacobson. – Chicago: ALA Neal-Schuman, 2014. – 248 p.
167. Mahr, J. Witnessing, Remembering, and Testifying: Why the Past Is Special for Human Beings / J. Mahr, G. Csibra. – DOI: 10.1177/1745691619879167 // *Perspectives on Psychological Science*. – 2020. – Vol. 15 (2). – P. 428–443.

168. Mayor, J. Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar / J. Mayor, A. Suengas, J. González Marqués. – Madrid: Editorial Síntesis, 1995. – 272 p.

169. McWilliams, R. Embedding academic literacy skills: towards a best practice model / R. McWilliams, Q. Allan. – DOI: 10.53761/1.11.3.8 // Journal of University Teaching & Learning Practice. – 2014. – Vol. 11 (3). – P. 1–20.

170. Medical Students Perception of Supportive Factors Regulating their Self-Regulated Learning / A. Qaiser, M. Zakaria, N. Shaheen, F. Iqbal, A. Aziz, I. Qadir, J. Hashmi // Pakistan Journal of Medical and Health Sciences. – 2020. – Vol. 14 (1). – P. 86–88.

171. Metacognitive skill on students of science education study program: Evaluation from answering biological questions / M. Yasir, A. Fikriyah, N. Qomaria, A. T. Al Haq. – DOI: 10.22219/jpbi.v6i1.10081 // Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia. – 2020. – Vol. 6 (1). – P. 157–164.

172. Metacognitive therapy in recurrent and persistent depression: A multiple-baseline study of a new treatment / A. Wells, P. Fisher, S. Myers, J. Wheatley, T. Patel, C. R. Brewin. – DOI: 10.1007/s10608-007-9178-2 // Cognitive Therapy and Research. – 2009. – Vol. 33 (3). – P. 291–300.

173. Metcalfe, J. Metacognition: Knowing about Knowing / J. Metcalfe, A. P. Shimamura. – DOI: 10.7551/mitpress/4561.001.0001. – Cambridge, MA: MIT Press, 1994. – 323 p.

174. Michael, J. Information seeking by rhesus monkeys (*Macaca mulatta*) and capuchin monkeys (*Cebus apella*) / J. Michael, J. Beran, D. Smith. – DOI: 10.1016/j.cognition.2011.02.016 // Cognition. – 2011. – Vol. 120 (1). – P. 90–105.

175. Middlebrooks, P. G. Neuronal correlates of metacognition in primate frontal cortex / P. G. Middlebrooks, M. A. Sommer. – DOI: 10.1016/j.neuron.2012.05.028 // Neuron. – 2012. – Vol. 75 (3). – P. 517–530.

176. Mueller, M. L. Contributions of beliefs and processing fluency to the effect of relatedness on judgments of learning / M. L. Mueller, S. K. Tauber, J. Dunlosky. –

DOI: 10.3758/s13423-012-0343-6 // *Psychonomic Bulletin and Review*. – 2013. – Vol. 20. – P. 378–384.

177. Mueller, M. L. How beliefs can impact judgments of learning: Evaluating analytic processing theory with beliefs about fluency / M. L. Mueller, J. Dunlosky. – DOI: 10.1016/j.jml.2016.10.008 // *Journal of Memory and Language*. – 2017. – Vol. 93. – P. 245–258.

178. Murphy, M. *Handbook on Personalized Learning for States, Districts, and Schools* / M. Murphy, S. Redding, J. Twyman. – Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 2016. – 310 p.

179. Negative cognition, affect, metacognition and dimensions of paranoia in people at ultra-high risk of psychosis: a multi-level modelling analysis / A. P. Morrison, N. Shryane, D. Fowler, M. Birchwood, A. I. Gumley, H. E. Taylor, P. French, S. L. Stewart, P. B. Jones, S. W. Lewis, R. P. Bentall. – DOI: 10.1017/S0033291715000689 // *Psychological medicine*. – 2015. – Vol. 45 (12). – P. 75–84.

180. Negretti, R. *Scaffolding Genre Knowledge and Metacognition* / R. Negretti, L. McGrath. – DOI: 10.1016/j.jslw.2017.12.002 // *Journal of Second Language Writing*. – 2018. – Vol. 40. – P. 12–31.

181. Nelson, T. A revised methodology for research on metamemory: Pre-judgment recall and monitoring (PRAM) / T. Nelson, L. Narens, J. Dunlosky. – DOI: 10.1037/1082-989X.9.1.53 // *Psychological-Methods*. – 2004. – Vol. 9 (1). – P. 53–69.

182. Nelson, T. *Metamemory: A theoretical framework and some new findings* / T. Nelson, L. Narens. – DOI: 10.1016/S0079-7421(08)60053-5 // *Psychology of Learning and Motivation*. – 1990. – Vol. 26. – P. 125–173.

183. Neural correlates of metacognitive ability and of feeling confident: a large-scale fMRI study / P. Molenberghs, F-M. Trautwein, A. Böckler, T. Singer, P. Kanske. – DOI: 10.1093/scan/nsw093 // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. – 2016. – Vol. 11 (12). – P. 1942–1951.

184. Neural correlates, computation and behavioural impact of decision confidence / A. Kepecs, N. Uchida, H. A. Zariwala, Z. F. Mainen. – DOI: 10.1038/nature07200 // Nature. – 2008. – Vol. 455. – P. 227–231.

185. O’Hara, S. Teaching with and for Metacognition in Disciplinary Discussions / S. O’Hara, R. Pritchard, D. Pitta. – DOI: 10.5772/intechopen.86665 // Metacognition in Learning. – 2019. – P. 1-19.

186. Oatley, K. Perceptions and representations: the theoretical bases of brain research and psychology / K. Oatley. – DOI: 10.4324/9781315516011. – London: Methuen., 1978. – 274 p.

187. On the relationship between implicit and explicit modes in the learning of a complex rule structure / A. S. Reber, S. M. Kassin, S. Lewis, G. Cantor. – DOI: 10.1037/0278-7393.6.5.492 // Journal of experimental psychology: Human learning and memory. – 1980. – Vol. 6 (5). – P. 492–502.

188. Ordin, M. The role of metacognition in recognition of the content of statistical learning / M. Ordin, L. Polyanskaya. – DOI: 10.3758/s13423-020-01800-0 // Psychonomic Bulletin & Review. – 2021. – Vol. 28 (1). – P. 333–340.

189. Öztürk, A. The function of metacognition in instructional skills: A comparative case study / A. Öztürk, M. Özyurt // International online journal of education and teaching. – 2020. – Vol. 7 (3). – P. 1143–1166.

190. Pasquali, A. Know thyself: metacognitive networks and measures of consciousness / A. Pasquali, B. Timmermans, A. Cleeremans. – DOI: 10.1016/j.cognition.2010.08.010 // Cognition. – 2010. – Vol. 117 (2). – P. 182–190.

191. Pedagogical conditions of students independent readiness formation for educational cognitive activity / R. S. Safin, E. A. Korchagin, V. A. Elizarova, I. E. Vildanov, R. N. Abitov, N. A. Kora, V. M. Nigmatzyanova. – DOI: 10.5539/ass.v11n4p269 // Asian Social Science. – 2015. – Vol. 11 (4). – P. 269–274.

192. Perkins, D. N. Are cognitive skills context-bound? / D. N. Perkins, G. Salomon. – DOI: 10.2307/1176006 // Educational Researcher. – 1989. – Vol. 18 (1). – P. 16–25.

193. Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? / D. Whitebread, P. Coltman, H. Jameson, R. Lander // *Educational and Child Psychology*. – 2009. – Vol. 26 (2). – P. 40–52.
194. Pressley, M. Cognitive strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge / M. Pressley, J. J. Borkowski, W. Schneider ; eds. R. Vasta, G. Whitehurst // *Annals of Child Development*, Vol. 5. – Greenwich, CT: JAI Press, 1987. – P. 89–129.
195. Psychometric properties of the Japanese version of the Beck Cognitive Insight Scale: Relation of cognitive insight to clinical insight / T. Uchida, K. Matsumoto, A. Kikuchi, T. Miyakoshi, F. Ito, U. Takashia, H. Matsuoka // *Psychiatry and Clinical Neurosciences*. – 2009. – Vol. 63. – P. 291–297.
196. Rahimi, M. Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview / M. Rahimi, M. Katal – DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.12.019 // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol. 31. – P. 73–81.
197. Ray, W. S. *The science of psychology: An introduction* / W. S. Ray. – New York: Macmillan, 1964. – 575 p.
198. Rhodes, M. G. Memory predictions are influenced by perceptual information: evidence for metacognitive illusions / M. G. Rhodes, A. D. Castel. – DOI: 10.1037/a0013684 // *Journal of Experimental Psychology: General*. – 2008. – Vol. 137 (4). – P. 615–625.
199. Rhodes, M. G. Metacognitive illusions for auditory information: effects on monitoring and control / M. G. Rhodes, A. D. Castel // *Psychonomic Bulletin & Review*. – DOI: 10.3758/PBR.16.3.550. – 2009. – Vol. 16 (3). – P. 550–554.
200. Richardson, A. Subjective experience: Its conceptual status, method of investigation, and psychological significance / A. Richardson. – DOI: 10.1080/00223989909599756 // *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*. – 1999. – Vol. 133 (5). – P. 469–485.
201. Robbins, J. K. *Learn to reason with TAPS: A talk aloud problem solving approach* / J. K. Robbins. – Seattle, WA: PEER International, 2015.

202. Roozbeh, K. Representation of confidence associated with a decision by neurons in the parietal cortex / K. Roozbeh, N. S. Michael. – DOI: 10.1126/science.1169405 // *Science*. – 2009. – Vol. 324. – P. 759–764.
203. Rosati, A. G. Spontaneous metacognition in rhesus monkeys / A. G. Rosati, L. R. Santos. – DOI: 10.1177/0956797616653737 // *Psychological science* 2016. – Vol. 27 (9). – P. 1181–1191.
204. Safari, Y. The effect of metacognitive instruction on problem solving skills in Iranian students of health sciences / Y. Safari, H. Meskini. – DOI: 10.5539/gjhs.v8n1p150 // *Global Journal of Health Science*. – 2016. – Vol. 8 (1). – P. 150–156.
205. Schraw, G. Metacognitive theories / G. Schraw, D. Moshman. – DOI: 10.1007/BF02212307 // *Educational Psychology Review*. – 1995. – Vol. 7 (4). – P. 351–371.
206. Schraw, G. Promoting general metacognitive awareness / G. Schraw. – DOI: A:1003044231033 // *Instructional Science*. – 1998. – Vol. 26 (1–2). – P. 113–125.
207. Schwartz, B. L. Metacognitive Neuroscience / B. L. Schwartz, E. Bacon ; eds. J. Dunlosky, R. A. Bjork // *Handbook of Metamemory and Memory*. – London: Psychology Press, 2008. – P. 355–372.
208. Self-regulated learning of a natural category: Do people interleave or block exemplars during study? / S. K. Tauber, J. Dunlosky, K. A. Rawson, C. N. Wahlheim, L. L. Jacoby. – DOI: 10.3758/s13423-012-0319-6 // *Psychonomic Bulletin & Review*. – 2013. – Vol. 20 (2). – P. 356–363.
209. Self-Regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting / D. S. Ridley, P. A. Schutz, R. S. Glanz, C. E. Weinstein. – DOI: 10.1080/00220973.1992.9943867 // *The Journal of Experimental Education*. – 1992. – Vol. 60 (4). – P. 293–306.
210. Serra, M. J. Does retrieval fluency contribute to the underconfidence-with-practice effect? / M. J. Serra, J. Dunlosky. – DOI: 10.1037/0278-7393.31.6.1258 // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. – 2005. – Vol. 31 (6). – P. 1258–1266.

211. Serra, M. J. Effective implementation of metacognition / M. J. Serra, J. Metcalfe ; eds. D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser // *Metacognition in Educational Theory and Practice*. – Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2009. – P. 278–298.

212. Serra, M. J. Forget framing might involve the assumption of mastery, but probably does not activate the notion of forgetting / M. J. Serra, B. D. England. – DOI: 10.1037/xlm0000804 // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. – 2020. – Vol. 46 (12). – P. 2384–2396.

213. Serra, M. J. Instructor fluency correlates with students' ratings of their learning and their instructor in an actual course / M. J. Serra, D. A. Magreehan. – DOI: 10.4236/ce.2016.78120 // *Creative Education*. – 2016. – Vol. 7. – P. 1154–1165.

214. Serra, M. J. Metacomprehension judgements reflect the belief that diagrams improve learning from text / M. J. Serra, J. Dunlosky. – DOI: 10.1080/09658211.2010.506441 // *Memory*. – 2010. – Vol. 18 (7). – P. 698–711.

215. Serra, M. J. People use the memory for past-test heuristic as an explicit cue for judgments of learning / M. J. Serra, R. Ariel. – DOI: 10.3758/s13421-014-0431-0 // *Memory & Cognition*. – 2014. – Vol. 42 (8). – P. 1260–1272.

216. Serra, M. J. The most fluent instructors might choreograph for Beyoncé or secretly be Batman: Commentary on Carpenter, Witherby, and Tauber / M. J. Serra, D. A. McNeely. – DOI: 10.1016/j.jarmac.2020.02.005 // *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*. – 2020. – Vol. 9 (2). – P. 175–180.

217. Shanks, L. L. Domain familiarity as a cue for judgments of learning / L. L. Shanks, M. J. Serra. – DOI: 10.3758/s13423-013-0513-1 // *Psychonomic Bulletin & Review*. – 2014. – Vol. 21 (2). – P. 445–453.

218. Shannon, N. *Metathinking: The art and practice of transformational thinking* / N. Shannon, B. Frischherz. – DOI: 10.1007/978-3-030-41064-3. – Cham, Switzerland: Springer, 2020. – 244 p.

219. Smith, A. K. Metacognitive knowledge, skills, and awareness: A possible solution to enhancing academic achievement in African American adolescents /

A. K. Smith, S. Black, L. M. Hooper. – DOI: 10.1177/0042085917714511 // *Urban Education*. – 2020. – Vol. 55 (4). – P. 625–639.

220. Statistical learning under incidental versus intentional conditions / J. Arciuli, J. von Koss Torkildsen, D. J. Stevens, I. C. Simpson. – DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00747 // *Frontiers in Psychology*. – 2014. – Vol. 5. – Article: 747.

221. Sun, X. Dysfunctional metacognition across psychopathologies: A meta-analytic review / X. Sun, C. Zhu, S. H. W. So. – DOI: 10.1016/j.eurpsy.2017.05.029 // *European psychiatry: the journal of the Association of European Psychiatrists*. – 2017. – Vol. 4. – P. 139–153.

222. Supra-personal cognitive control and metacognition / N. Shea, A. Boldt, D. Bang, N. Yeung, C. Heyes, C. Frith. – DOI: 10.1016/j.tics.2014.01.006 // *Trends in cognitive sciences*. – 2014. – Vol. 18 (4). – P. 186–193.

223. Systematic Review: Asesmen Metakognisi dalam Pembelajaran Sains / D. N. Jamaludin, A. Rusilowati, W. Wiyanto, E. Susilaningsih, S. Saptono, A. Marianti // *Prosiding Seminar Nasional Pascasarjana*. – 2022. – Vol. 5 (1). – P. 293–299.

224. Templer, V. L. Rhesus monkeys (*Macaca mulatta*) show robust evidence for memory awareness across multiple generalization tests / V. L. Templer, R. R. Hampton. – DOI: 10.1007/s10071-011-0468-4 // *Animal Cognition*. – 2012. – Vol. 15. – P. 409–419.

225. Terrace, H. S. Comparative metacognition / H. S. Terrace, L. K. Son. – DOI: 10.1016/j.conb.2009.06.004 // *Current opinion in neurobiology*. – 2009. – Vol. 19 (1). – P. 67–74.

226. The comparative study of metacognition: sharper paradigms, safer inferences / J. D. Smith, M. J. Beran, J. J. Couchman, M. V. Coutinho. – DOI: 10.3758/PBR.15.4.679 // *Psychonomic Bulletin & Review*. – 2008. – Vol. 15. – P. 679–691.

227. Tobias, S. Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring / S. Tobias, H. T. Everson. – New York: College Board Research Report, 2002. – 25 p.

228. Toro, J. M. Speech segmentation by statistical learning depends on attention / J. M. Toro, S. Sinnett, S. Soto-Faraco. – DOI: 10.1016/j.cognition.2005.01.006 // *Cognition*. – 2005. – Vol. 97 (2). – P. B25–B34.

229. Veenman, M. V. J. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations / M. V. J. Veenman, B. H. A. M. Van Jout Wolters, P. Afflerbach. – DOI: 10.1007/s11409-006-6893-0 // *Metacognition Learning*. – 2006. – Vol. 1. – P. 3–14.

230. Veenman, M. V. J. Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences / M. V. J. Veenman, M. A. Spaans. – DOI: 10.1016/j.lindif.2004.12.001 // *Learning and Individual Differences*. – 2005. – Vol. 15 (2). – P. 159–176.

231. Vygotsky, L. S. *Thought and language* / L. S. Vygotsky. – Cambridge, MA: MIT Press, 1962. – 342 p.

232. Wang, J. Metacognitive illusion in category learning: Contributions of processing fluency and beliefs / J. Wang, Q. Xing. – DOI: 10.5709/acp-0260-3 // *Advances in Cognitive Psychology*. – 2019. – Vol. 15 (2). – P. 26–36.

233. Wells, A. *Attention and emotion: A clinical perspective* / A. Wells, G. Matthews. – DOI: 10.1002/cpp.5640020208. – Hove, UK: Lawrence Erlbaum, 1994. – 402 p.

234. Wells, A. *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy* / A. Wells. – New York, Chichester: John Wiley & Sons, 2000. – 236 p.

235. Whimbey, A. *Problem solving and comprehension* / A. Whimbey, J. Lochhead, R. Narode. – DOI: 10.4324/9780203130810. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2013. – 440 p.

236. Whitebread, D. *Metacognition, Self-Regulation and Meta-Knowing* / D. Whitebread, D. Pino-Pasternak ; eds. K. Littleton, C. Wood, J. Kleine Staarman // *The International Handbook of Psychology in Education*. – 2010. – P. 673–711.

237. Yan, V. X. On the difficulty of mending metacognitive illusions: a priori theories, fluency effects, and misattributions of the interleaving benefit / V. X. Yan,

E. L. Bjork, R. A. Bjork. – DOI: 10.1037/xge0000177 // Journal of Experimental Psychology: General. – 2016. – Vol. 145 (7). – P. 918–933.

238. Yerdelen-Damar, S. Pre-service physics teachers' metacognitive knowledge about their instructional practices / S. Yerdelen-Damar, Ö. F. Özdemir, C. Ünal. – DOI: 10.12973/eurasia.2015.1370a // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2015. – Vol. 11 (5). – P. 1009–1026.

239. Zajkowski, W. Are you confident enough to act? Individual differences in action control are associated with post-decisional metacognitive bias / W. Zajkowski, M. Bielecki, M. Marszał-Wiśniewska. – DOI: 10.1371/journal.pone.0268501 // PLoS One. – 2022. – Vol. 17 (6). – Article: e0268501.

240. Zak, A. The program “Reflexion 1” – the condition of intensive formation of metacognitive skills in elementary school / A. Zak. – DOI: 10.3390/bs10020045 // Behavioral Sciences. – 2020. – Vol. 10 (2). – 45 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А – Результаты факторного анализа

Таблица А 1 – Факторный анализ структуры субъективного опыта личности

	Извлечение факторных нагрузок (Варимакс): главные компоненты (Отмеченные значения нагрузок > 0,700000)			
	Психическое благополучие	Личностная пассивность	Подконтрольность и позитивность жизненной ситуации	Локус контроля
Шкала «Тревога»	0,84	0,01	0,20	0,14
Шкала «Депрессия»	0,70	0,09	0,43	0,08
Шкала «Астения»	0,82	0,05	0,20	0,12
Шкала «Конверсионное расстройство»	0,86	0,09	0,16	0,03
Шкала «Обсессивно-фобическое расстройство»	0,80	-0,03	0,19	0,06
Шкала «Вегетативные нарушения»	0,87	0,10	0,09	0,07
Владение ситуацией	0,23	0,04	0,91	0,10
Эмоциональное переживание ситуации	0,16	0,01	0,93	0,01
Позитивные ожидания от ситуации	0,12	-0,04	0,87	0,00
Разрешимость ситуации	0,22	0,02	0,82	0,14
Общий показатель субъект-объектных ориентаций	0,01	-0,83	0,01	0,53
Трансситуационная изменчивость	-0,01	-0,76	-0,05	-0,32
Трансситуационная подвижность	-0,09	-0,75	0,11	0,03
Трансситуационное творчество	-0,11	-0,96	-0,07	-0,02
Трансситуационный локус контроля	0,18	-0,05	0,12	0,95
Prp.Totl	0,28	0,19	0,23	0,09

Таблица А 2 – Показатели КМО и критерий Бартлетта

Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО)		0,787
Критерий сферичности Бартлетта	Примерная Хи-квадрат	5418,718
	ст.св.	105
	Значимость	≤0,001

Результаты тестов КМО (>50) и критерия Бартлетта ($p \leq 0,001$) свидетельствуют о пригодности исходных данных нашей модели для проведения факторного анализа.

Таблица А 3 – Компоненты структуры субъективного опыта личности в группе лиц с невыраженными малоэффективными метаубеждениями

	Извлечение факторных нагрузок (Варимакс): главные компоненты (Отмеченные значения нагрузок > 0,700000)				
	Психическое благополучие	Личностная пассивность	Подконтрольность и позитивность жизненной ситуации	Локус контроля	Понимание жизненной ситуации
Шкала «Тревога»	0,85	-0,03	0,22	0,02	0,13
Шкала «Депрессия»	0,70	0,08	0,44	0,02	-0,10
Шкала «Астения»	0,85	0,05	0,13	0,07	-0,07
Шкала «Конверсионное расстройство»	0,86	0,10	0,14	-0,04	0,03
Шкала «Обсессивно-фобическое расстройство»	0,82	-0,03	0,10	0,07	0,17
Шкала «Вегетативные нарушения»	0,90	0,06	0,08	0,05	0,05
Владение ситуацией	0,18	0,05	0,93	0,01	0,08
Эмоциональное переживание ситуации	0,14	0,05	0,92	-0,02	0,03
Позитивные ожидания от ситуации	0,11	0,04	0,89	0,06	-0,11
Разрешимость ситуации	0,18	-0,04	0,81	0,01	0,29
Уровень понимания ситуации	0,11	0,08	0,12	0,08	0,92
Общий показатель субъект-объектных ориентаций	-0,02	-0,83	-0,03	0,54	-0,01
Трансситуационная изменчивость	-0,08	-0,79	-0,01	-0,32	0,20
Трансситуационная подвижность	0,01	-0,75	0,00	0,03	-0,35
Трансситуационное творчество	-0,07	-0,98	-0,07	0,01	-0,05
Трансситуационный локус контроля	0,07	-0,05	0,04	0,98	0,07
Prp.Totl	0,27	0,18	0,22	0,09	0,07

Таблица А 4 – Показатели КМО и критерий Бартлетта

Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО)		0,756
Критерий сферичности Бартлетта	Примерная Хи-квадрат	3057,021
	ст.св.	120
	Значимость	≤0,001

Результаты тестов КМО (>50) и критерия Бартлетта ($p \leq 0,001$) свидетельствуют о пригодности исходных данных нашей модели для проведения факторного анализа.

Таблица А 5 – Компоненты структуры субъективного опыта личности в группе лиц с выраженными малоэффективными метаубеждениями

	Извлечение факторных нагрузок (Варимакс): главные компоненты (Отмеченные значения нагрузок > 0,700000)			
	Подконтрольность и позитивность жизненной ситуации	Жизненная активность	Эмоциональная устойчивость и физическая выносливость	Локус контроля
Шкала «Тревога»	0,18	0,10	0,78	0,05
Шкала «Астения»	0,29	0,01	0,73	0,18
Шкала «Конверсионное расстройство»	0,15	0,00	0,83	0,05
Шкала «Обсессивно-фобическое расстройство»	0,25	0,20	0,71	0,04
Шкала «Вегетативные нарушения»	0,09	0,04	0,85	0,04
Владение ситуацией	0,92	-0,02	0,20	0,04
Эмоциональное переживание ситуации	0,95	0,00	0,13	-0,01
Позитивные ожидания от ситуации	0,85	0,09	0,08	0,00
Разрешимость ситуации	0,84	-0,01	0,18	0,06
Общий показатель субъект-объектных ориентаций	0,00	0,82	0,10	0,54
Трансситуационная подвижность	0,07	0,89	0,00	-0,10
Трансситуационное творчество	-0,02	0,95	0,07	-0,03
Трансситуационный локус контроля	0,03	0,04	0,08	0,98
Prp.Totl	0,26	0,19	0,24	0,10

Таблица А 6 – Показатели КМО и критерий Бартлетта

Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО)		0,723
Критерий сферичности Бартлетта	Примерная Хи-квадрат	1896,084
	ст.св.	78
	Значимость	,000

Результаты тестов КМО (>50) и критерия Бартлетта ($p \leq 0,001$) свидетельствуют о пригодности исходных данных нашей модели для проведения факторного анализа.

Приложение Б – Результаты корреляционного анализа

Таблица Б 1 – Корреляционный анализ взаимосвязи компонентов структуры субъективного, выбора метакогнитивных стратегий и типов рефлексии в группе лиц с невыраженными малоэффективными метаубеждениями

Переменная	Ранговые порядковые корреляции Спирмена Попарное удаление Отмеченные корреляции значимы при $p < ,05000$				
	Психическое благополучие	Личностная пассивность	Подконтрольность и позитивность жизненной ситуации	Локус контроля	Понимание жизненной ситуации
Планирование	0,178*	-0,024	0,168*	0,064	-0,004
Формулирование вопросов	0,069	-0,215**	-0,060	0,089	0,059
Осмысление достижений	0,003	-0,055	0,160*	0,103	0,033
Поиск решений	-0,004	-0,123	0,189**	0,158*	-0,018
Ролевое проигрывание	-0,171*	-0,112	-0,023	-0,021	-0,043
Ведение дневников	-0,172*	-0,040	0,137*	-0,016	-0,127
Ментальное моделирование	-0,074	-0,048	0,136*	-0,078	0,013
Разнообразие метакогнитивных стратегий	-0,027	-0,127	0,178*	0,070	-0,008
Системная рефлексия	-0,127	-0,141*	0,262***	-0,096	-0,093
Интрореплексия	-0,627***	-0,009	-0,241***	-0,058	-0,031
Квазирефлексия	-0,450***	0,002	-0,051	-0,114	-0,132

Примечание: $p \leq 0,05$ - *; $p \leq 0,01$ - **; $p \leq 0,001$ - ***

Таблица Б 2 – Корреляционный анализ взаимосвязи компонентов структуры субъективного, выбора метакогнитивных стратегий и типов рефлексии в группе лиц с выраженными малоэффективными метаубеждениями

Переменная	Ранговые порядковые корреляции Спирмена Попарное удаление Отмеченные корреляции значимы при $p < 0,05000$			
	Подконтрольность и позитивность жизненной ситуации	Жизненная активность	Эмоциональная устойчивость и физическая выносливость	Локус контроля
Рефлексивная оценка	0,156*	0,023	-0,041	-0,015
Осмысление достижений	0,142*	0,019	-0,098	-0,024
Поиск решений	0,219**	-0,006	0,056	0,081
Ролевое проигрывание	0,098	0,048	-0,142*	-0,028
Разнообразие метакогнитивных стратегий	0,164*	-0,005	-0,108	0,034
Системная рефлексия	0,236***	0,112	-0,065	-0,044
Интроспекция	-0,297***	-0,079	-0,482***	-0,130
Квазирефлексия	-0,039	0,019	-0,278***	-0,103

Примечание: $p \leq 0,05$ - *; $p \leq 0,01$ - **; $p \leq 0,001$ - ***

Приложение В – Результаты регрессионного анализа

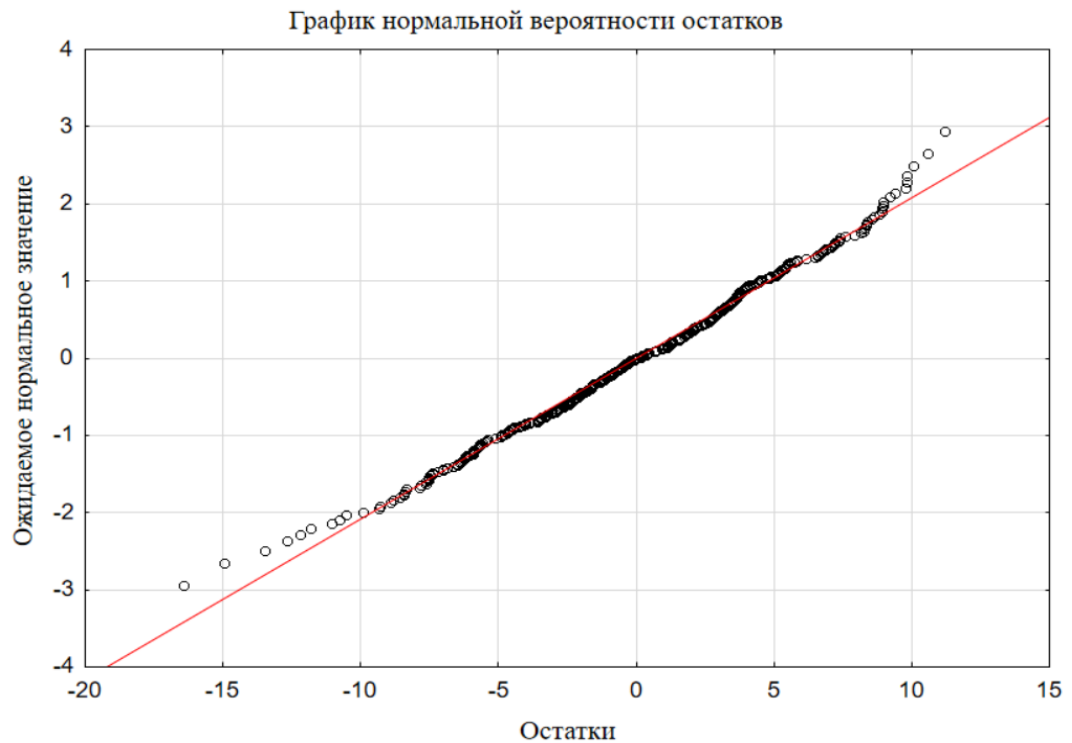


Рисунок В 1 – График нормальных вероятностей остатков зависимой переменной «Системная рефлексия»



Рисунок В 2 – График зависимости значений остатков от предсказываемых моделью значений зависимой переменной «Системная рефлексия»

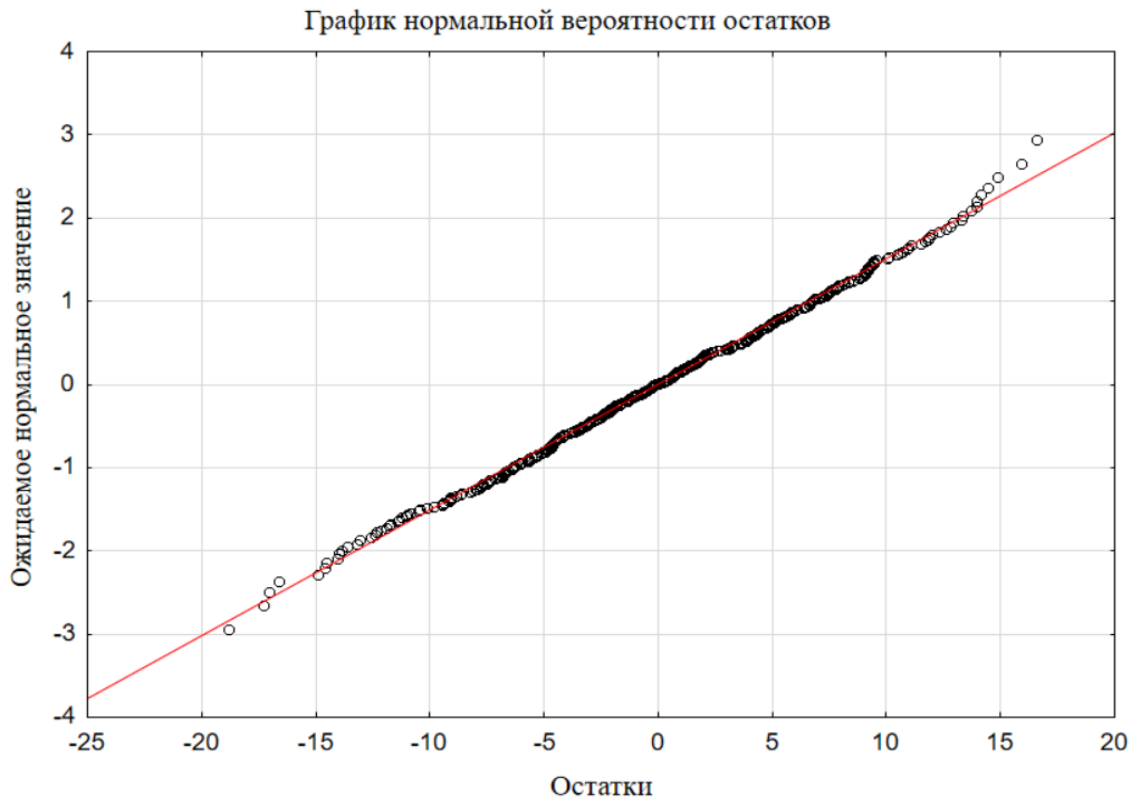


Рисунок В 3 – График нормальных вероятностей остатков зависимой переменной «Малоадаптивная рефлексия»



Рисунок В 4 – График зависимости значений остатков от предсказываемых моделью значений зависимой переменной «Малоадаптивная рефлексия»