

Метакогнитивные процессы в учебной деятельности девушек и женщин: личностный подход*

Е. И. Перикова¹, В. М. Бызова²

¹кандидат психологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет.
Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0001-9156-9603. E-mail: chikurovaEI@gmail.com

²доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет.
Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0001-6362-7714. E-mail: vbysova@mail.ru

Аннотация. Представлены данные эмпирического исследования актуальных метакогнитивных процессов учебной деятельности девушек и женщин, характеризующихся разными личностными профилями. В исследовании приняли участие 144 женщины в возрасте от 18 до 45 лет (средний возраст – 25 ± 8,82), обучающиеся бакалавриата и профессиональной переподготовки в Санкт-Петербургском государственном университете. Исследование осуществлялось в два этапа: на первом этапе было проведено изучение личностных профилей с использованием пятифакторной модели личностных черт, адаптированной А. Б. Хромовым. На втором этапе проводилось анкетирование и метакогнитивное интервью, основной целью которого была оценка способности обучающихся контролировать собственную познавательную деятельность и применять метакогнитивные навыки в учебной деятельности. Статистическая обработка данных проводилась с использованием количественных и качественных методов анализа. Было выявлено три личностных профиля пятифакторной модели личностных черт, которые значительно отличались по показателям факторов: «Экстраверсия – интроверсия», «Эмоциональность – эмоциональная сдержанность», «Игривость – практичность». Участницы исследования в целом характеризовались выраженностью метакогнитивных процессов и способностью к мониторингу собственной познавательной деятельности. Респондентки оценивали собственные интеллектуальные ресурсы в структуре эмоциональных, когнитивных, психологических, социальных и поведенческих факторов. Респондентки характеризовались широким диапазоном метакогнитивных знаний, могли описать характер и процесс собственных когнитивных действий, в том числе при решении креативных и монотонных задач. Особенности феноменологии метакогнитивных процессов девушек и женщин соотносились с их личностными профилями. Наибольший объяснительный потенциал в отношении метакогнитивных процессов показали факторы «Экстраверсия – интроверсия», «Эмоциональность – эмоциональная сдержанность».

Ключевые слова: личностные профили, модель личностных черт, метакогнитивные процессы, метакогнитивное интервью, метапознание.

Исследование метапознания в учебной деятельности относится к фундаментальным проблемам психологии образования и когнитивной психологии. Метакогнитивные процессы основаны на рефлексии субъектом собственной познавательной деятельности и этим отличаются от других традиционно изучаемых когнитивных процессов. Таким образом, метапознание является «системой знаний субъекта о познавательной деятельности вообще и особенностях собственного познания, а также о психических процессах, обеспечивающих саморегуляцию познавательной деятельности» [12, с. 157].

Согласно мнению Т. В. Черноковой, метакогниции занимают промежуточное положение между мотивационным и исполнительским компонентами деятельности. Они выполняют такие функции, как инициация, организация и программирование исполнительских действий [13]. Большинство зарубежных исследователей сходится во мнении, что метапознание имеет две основные функции: мониторинг текущего состояния познавательной деятельности и контроль собственного познания [18; 26]. Таким образом, очевидно, что метакогнитивные процессы являются сквозными для познания, регулируя его ход и обеспечивая тем самым гибкость и эффективность деятельности.

Термин метакогнитивные процессы является собирательным для широкого класса компонентов метапознания: метакогнитивные знания, стратегии и чувства [12; 19; 20], метакогнитивное регулирование [30], ментальный опыт [10] и т. д. На практике компоненты метапознания могут пересекаться и дополнять друг друга. В рамках данного исследования мы не ставили специальной задачи по их идентификации.

Взаимодействие когнитивных, метакогнитивных, эмоциональных, мотивационных и социальных аспектов обучения изучается также в рамках концепции саморегуляции обучения (SRL) [27]. SRL представляет собой активный, конструктивный процесс, при котором учащиеся устанавливают цели для своего обучения, а затем пытаются мониторить, регулировать и контролировать свое познание, мотивацию и поведение, руководствуясь собственными целями и спецификой задачи [29]. Соответственно, учащийся считается саморегулируемым в той степени, в которой он метакогнитивно, мотивационно и поведенчески вовлечен в учебный процесс [31]. Осознанная саморегуляция учебной деятельности является проекцией метасистемы осознанной саморегуляции человека. Ее сформированность служит психологической основой для овладения различными видами учебной деятельности и достижения академической успешности [7; 8].

Спецификой учебной деятельности в современную цифровую эпоху становится непрерывный характер обучения и профессиональной переподготовки, захватывающий не только период детства и юности, но и взрослость. Успешная реализация личности в учебной и профессиональной деятельности требует определенных условий позитивного и просоциального развития личности, а также развитого метапознания как контроля за качеством своего мышления и эмоционального состояния [28; 33]. Мы полагаем, что учет личностных характеристик обучающихся важен при изучении их метакогнитивных процессов [2].

На данный момент подобные исследования весьма ограничены и в большой степени связаны с изучением способностей, интеллекта и саморегуляции. J. T. Jost с коллегами первыми подвергли исследованию социальную природу метапознания, описав влияние культуры на метакогнитивные убеждения [24]. Batteson и коллеги показали взаимосвязь фактора «Основательность или Добросовестность» Большой пятерки и метапознания [14]. А. В. Карпов разрабатывает методологическую основу и проводит эмпирические исследования метасистемной организации индивидуальных качеств личности [4; 5].

В настоящей работе для изучения целостной структуры личности была использована модель Большой пятерки [17; 21; 23; 25]. Общедоступные русскоязычные версии для измерения черт Большой пятерки начали появляться сравнительно недавно. Одной из первых адаптаций стала работа А. Б. Хромова, разработанная на основе японской версии методики, предложенной Х. Тсуйи [11].

Целью нашего исследования был анализ актуальных метакогнитивных процессов учебной деятельности девушек и женщин, характеризующихся разными личностными профилями.

Задачи исследования:

1. Выявить характерные личностные профили девушек и женщин.
2. Описать феноменологию метакогнитивных процессов девушек и женщин.
3. Соотнести личностные профили и феноменологию метакогнитивных процессов.

Методы. Исследование осуществлялось в два этапа. На первом этапе было проведено эмпирическое изучение личностных профилей пятифакторной модели личностных черт, адаптированной А. Б. Хромовым с интерпретацией первичных и вторичных факторов [11]. Методика содержала 75 биполярных утверждений, которые оценивались по 5-балльной шкале.

Поскольку метапознание определяется через самооценку познания и самоуправление познанием (метакогнитивная активность), на втором этапе проводилось анкетирование и метакогнитивное интервью, направленные на выявление особенностей метакогнитивных процессов обучающихся. Анкеты содержали несколько незаконченных предложений, которые предлагалось завершить: «Учитывая мои интеллектуальные возможности, наиболее трудными для меня являются задачи...»; «Мне не всегда удается контролировать свои познавательные процессы в ходе разрешения проблемных ситуаций, потому что...»; «Мне не всегда удается понимать и эффективно запоминать информацию, потому что...»; «Чтобы запоминать важную информацию, я...». Предполагалось, что анкетирование актуализирует вопросы, связанные с метакогнитивной сферой обучающихся, и позволит провести интервью. В предложенных вопросах мы сконцентрировали внимание на проблемах в области метапамяти, поскольку наши предыдущие исследования продемонстрировали трудности в регуляции этой сферы [1].

Половые различия в выраженности черт личности хорошо изучены и стабильно подтверждаются во многих исследованиях [6; 16]. Мы сосредоточили свое внимание на женской выборке, чтобы в дальнейшем расширить исследование включением мужской выборки.

В исследовании приняли участие 144 женщины в возрасте от 18 до 45 лет, включенные в учебную деятельность (средний возраст $25 \pm 8,82$). Исследование проводилось на базе

Санкт-Петербургского государственного университета (бакалавриат и отделение профессиональной переподготовки).

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы SPSS Statistics 23.0. Были использованы методы описательной статистики, корреляционный анализ Спирмена, кластерный анализ (метод Варда), дисперсионный анализ (ANOVA), контент-анализ.

Результаты. Описательные статистики обнаружили нормальность распределения показателей пятифакторной модели личностных черт по вторичным шкалам, сопоставимых с нормами, представленными Хромовым (2000): «Экстраверсия – Интроверсия» ($50,02 \pm 8,91$), «Привязанность – Отделенность» ($55,61 \pm 7,90$), «Контролирование – Естественность» ($53,67 \pm 8,21$), «Эмоциональность – Сдержанность» ($52,61 \pm 10,62$), «Игривость – Практичность» ($57,67 \pm 6,72$). Корреляционный анализ обнаружил взаимосвязь показателя «Экстраверсия – Интроверсия» с возрастом респонденток ($r = 0,259$; $p = 0,002$).

С целью определения личностных профилей был проведен кластерный анализ, состоящий из двух последовательных шагов: иерархической агломерации и анализа типов методом k-средних. Показатели пятифакторной модели личностных черт выступали исходными переменными, по которым проведена кластеризация. В качестве начальных центров кластеров использовались наблюдения, максимизирующие начальные расстояния между ними. Критериями выбора наилучшей модели были репрезентативность и возможность содержательной интерпретации. В результате изучения обнаружено три типа личностных структур и построена дендрограмма, анализ которой позволил выделить 3 личностных профиля (рис. 1).

На рис. 1 отражены показатели выраженности личностных профилей, характерных для трех кластерных групп респонденток.

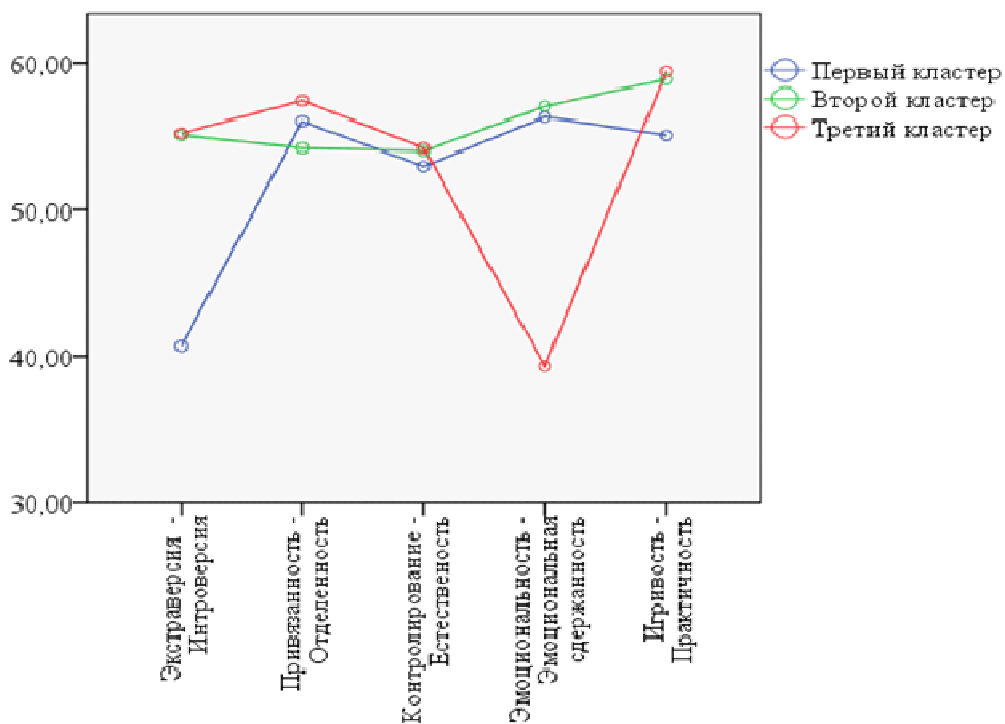


Рис. 1. Личностные профили респонденток по шкалам пятифакторной модели личностных черт

Во всех кластерах были равномерно представлены респондентки разных возрастных групп: первый кластер ($22,08 \pm 7,29$); второй кластер ($28,93 \pm 9,49$); третий кластер ($24,79 \pm 7,67$), причем в выделенных группах не обнаружено значимых различий по возрасту.

В табл. 1 представлена выраженность значимых показателей шкал пятифакторной модели личностных черт.

Таблица 1

**Различия между личностными профилями по ряду основных и дополнительных шкал
 пятифакторной модели личностных черт**

	Первый кластер (N = 51)		Второй кластер (N = 51)		Третий кластер (N = 34)		F	Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD		
Экстраверсия – Интроверсия	40,71	6,04	55,08	4,98	55,21	6,12	107,334	0,000
Активность – Пассивность	8,59	2,24	11,34	1,95	10,97	1,87	27,446	0,000
Доминирование – Подчиненность	8,96	2,58	11,66	1,77	11,94	2,01	28,375	0,000
Общительность – Замкнутость	7,20	2,68	11,19	2,61	11,24	2,69	37,645	0,000
Поиск впечатлений – Избегание впечатлений	6,78	2,42	10,05	2,10	9,09	2,27	29,346	0,000
Привлечение внимания – Избегание внимания	9,47	2,51	11,08	1,89	11,50	2,25	10,910	0,000
Понимание – Непонимание	11,94	2,62	10,78	2,88	12,12	1,89	4,002	0,020
Аккуратность – Неаккуратность	8,63	3,26	10,00	2,63	10,32	2,51	4,678	0,011
Эмоциональность – Эмоциональная сдержанность	56,33	9,29	57,05	6,90	39,32	5,97	67,278	0,000
Тревожность – Беззаботность	11,71	2,72	11,61	2,02	8,44	2,70	22,343	0,000
Напряженность – Расслабленность	11,12	2,54	10,63	2,48	7,50	2,23	24,916	0,000
Депрессивность – Эмоциональная комфортность	11,73	2,41	11,71	2,23	8,32	2,36	27,702	0,000
Самокритика – Самодостаточность	10,51	2,14	10,51	2,38	7,41	2,60	27,702	0,000
Эмоциональная лабильность – Стабильность	11,24	3,06	12,20	1,75	8,32	2,83	25,724	0,000
Игривость – Практичность	55,06	8,13	58,90	5,69	59,44	4,71	6,484	0,002
Любопытство – Консерватизм	9,61	2,32	11,20	2,40	11,79	1,65	11,791	0,000
Пластичность – Ригидность	10,33	2,02	11,46	1,30	10,88	1,49	6,506	0,002

Как видно из табл. 1, наибольшие различия личностных профилей обнаружены в показателях следующих вторичных факторов: «Экстраверсия – Интроверсия», «Эмоциональность – Эмоциональная сдержанность», «Игривость – Практичность».

Респондентки, включенные в первый кластер (N = 51), имели высокие показатели по факторам «Тревожность – Беззаботность» (11,71 ± 2,72), «Напряженность – Расслабленность» (11,12 ± 2,54), «Депрессивность – Эмоциональная комфортность» (11,73 ± 2,41) и низкие показатели по факторам: «Экстраверсия – Интроверсия» (40,71 ± 6,04), «Активность – Пассивность» (8,59 ± 2,24), «Доминирование – Подчиненность» (8,96 ± 2,58), «Общительность – Замкнутость» (7,20 ± 2,68), «Поиск впечатлений – Избегание впечатлений» (6,78 ± 2,42), «Привлечение внимания – Избегание внимания» (9,47 ± 2,51), «Аккуратность – Неаккуратность» (8,63 ± 3,26), «Игривость – Практичность» (55,06 ± 8,13), «Любопытство – Консерватизм» (9,61 ± 2,32), «Пластичность – Ригидность» (10,33 ± 2,02).

Респонденткам второго кластера (N = 51) был свойственен нормативный личностный профиль, их характеризовали высокие значения по факторам «Активность – Пассивность» (11,34 ± 1,95), «Поиск впечатлений – Избегание впечатлений» (10,05 ± 2,10), «Эмоциональность – Эмоциональная сдержанность» (57,05 ± 6,90), «Эмоциональная лабильность – Стабильность» (12,20 ± 1,75), «Пластичность – Ригидность» (11,46 ± 1,30) и низкие значения по фактору «Понимание – Непонимание» (10,78 ± 2,88).

Лица, включенные в третий кластер (N = 34), характеризовались высокими значениями по факторам «Экстраверсия – Интроверсия» (55,21 ± 6,12), «Доминирование – Подчиненность» (11,94 ± 2,01), «Общительность – Замкнутость» (11,24 ± 2,69), «Привлечение внимания – Избегание внимания» (11,50 ± 2,25), «Понимание – Непонимание» (12,12 ± 1,89), «Аккуратность – Неаккуратность» (10,32 ± 2,51), «Игривость – Практичность» (59,44 ± 4,71), «Любопытство – Консерватизм» (11,79 ± 1,65); а также низкими значениями по факторам «Эмоциональность – Эмоциональная сдержанность» (39,32 ± 5,97), «Тревожность – Беззаботность» (8,44 ± 2,70), «Напряженность – Расслабленность» (7,50 ± 2,23), «Депрессивность – Эмоциональная комфортность» (8,32 ± 2,36), «Самокритика – Самодостаточность» (7,41 ± 2,60), «Эмоциональная лабильность – Стабильность» (8,32 ± 2,83).

На втором этапе исследования респонденткам предлагалось завершить ряд незаконченных предложений и принять участие в метакогнитивном интервью.

Отвечая на вопрос о собственных интеллектуальных возможностях и ограничениях, только 6 % респонденток отметили отсутствие трудностей в сфере познания при решении учебных задач. Большинство респонденток описывали трудности, возникающие при реализации таких когнитивных процессов, как внимание (22,67 %), память (11,3 %) и мышление (6 %). Многие респондентки рассуждали о дихотомии креативных и монотонных задач, соотнося свой опыт успешности в их решении.

Среди респонденток первого профиля 12 % участниц испытывали серьезные затруднения при «создании нового, креативного», в «решении творческих, креативных задач, требующих нестандартного решения», а 10 % опрошенных, наоборот, описывали в качестве наиболее трудных однотипные и монотонные задачи: «повторяющиеся действия, монотонность».

Респондентки второго профиля вдвое чаще испытывали трудности при решении монотонных, однотипных, рутинных задач (20 %) («трудной задачей является неинтересная задача»); креативные задачи лишь в 8 % случаев выступали ресурсным фактором познания.

Респондентки третьего профиля в 12 % случаев отмечали проблемы в решении монотонных, «вялотекущих» задач. Спецификой данной группы также были многочисленные упоминания о временном факторе и трудностях, связанных с ограничением времени («неготовность быстро принимать решения» и «аккуратно выполнять задачи к нужному сроку»).

На основании контент-анализа данных анкетирования и интервью трех групп респонденток было выделено три основных (эмоциональные, когнитивные, психологические) и два дополнительных фактора (поведенческие и социальные) трудностей в решении познавательных задач.

Эмоциональный фактор встречался в 44,6 % ответов, респондентки описывали ситуации, в которых испытывали трудности в саморегуляции эмоций: «излишняя эмоциональность блокирует принятие решения», «меня охватывает тревога, долго не могу принять решение», «даю волю эмоциям, они забирают много ресурса».

Также респондентки описывали сложности саморегуляции познания, связанные с когнитивными процессами (34 %): «большие объемы сложной информации тяжело воспринимаются», «внимание легко переключается».

Психологические (32 %) трудности встречались несколько реже, чем эмоциональные и когнитивные, и описывались как аспекты психического функционирования (мотивация, воля, способности, психофизиологические и психосоматические феномены): «есть защитные механизмы, которые нужно осознать», «испытываю давление от ощущения ответственности», «не хватает силы воли», «плохо замотивирована».

Значительно реже респондентками описывались поведенческие (2,5 %) и социальные (7 %) факторы.

Таким образом, на феноменологическом уровне респондентки выделяли в качестве причин затруднений в решении познавательных задач когнитивные, эмоциональные и психологические. Причем обнаруживается баланс когнитивных и эмоциональных причин с преобладанием последних. Психологические причины зачастую отражали комплексные психические процессы и механизмы, которые включали когнитивные и эмоциональные аспекты. Безусловно, данную систему необходимо оценивать в качестве теоретической конструкции, необходимой для методологии описания.

Респондентки трех групп имели разное распределение описанных факторов. Так, респондентки первой группы в равном количестве описывали когнитивные (37 %) и эмоциональные (37 %) трудности саморегуляции познания. Они фокусировались на тревоге и негативных эмоциях: «эмоционально значимые проблемы мешают “трезво” оценивать ситуацию», «негативные эмоции берут верх». В отношении когнитивных сложностей респондентки отмечали трудности в концентрации внимания и переработке больших объемов информации: «легко отвлекаюсь, теряю фокус внимания», «большие объемы сложной информации тяжело воспринимаются». В два раза реже описывались психологические трудности (15 %), связанные с «мотивацией», «ленью», «апатией», «беспомощностью». Респондентки второй группы делали акцент на эмоциональных трудностях (43 %) и отмечали свою склонность «поддаваться эмоциям», «импульсивности», «тревоге», что, по их мнению, «забирает много ресурса» и «парализует». Несколько реже респондентки упоминали когнитивные трудности (37 %), связанные с концентрацией и переключаемостью внимания, а также с запоминанием. К описанию психологических трудностей респондентки обращались в 27 % случаев: «ригидность в решении задач, стереотипный подход», «нет терпения для обработки информации», «низкая мотивация». Среди респонденток данной группы были характерны высказывания о том, что

трудности саморегуляции познания связаны с качеством информации: «сложно запоминать то, что не впечатлило», «ненужная информация». Это может быть признаком экстернального локуса контроля в отношении учебной деятельности. Поведенческие и социальные трудности встречались одинаково редко: в 3 % случаев.

Отличием третьей группы было частое указание на психологические трудности (54 %) в процессе познания: «я только в процессе развития эмоционального интеллекта», «нехватка внутренних ресурсов», «плохо замотивирована». Так же, как и во второй группе, респондентки отмечали, что сложности познания связаны с особенностями информации («информация может быть неинтересной для меня, слишком сложной и объемной») или собственным выбором: «воспринимаю только то, что для меня полезно». Эмоциональные трудности (28 %) были связаны с импульсивностью и «чрезмерностью эмоций» («эмоции берут верх, мне присуща импульсивность», «я очень эмоциональна, поднимается аффектозный фонтан, когда я не согласна с чем-то», «уделяю много внимания на эмоции и чувство обиды»). Когнитивные трудности (17 %) были связаны с переключаемостью внимания и объемами памяти: «отвлекаюсь, если в информации много деталей, подробностей, а мне проще воспринимать структурированную информацию», «нет времени, поэтому быстро зазубриваю, а потом быстро забываю», «мешает куча мыслей». Социальные трудности упоминались в 3 % случаев: «сложно сделать выбор и объективно взглянуть на ситуацию, когда кто-то давит», «сравниваю мнения разных людей».

Обращаясь к более подробному изучению метапамяти участниц исследования, мы предлагали закончить предложение «Чтобы запоминать важную информацию, я...».

Все респондентки смогли высказать суждения о собственных мнемонических процессах и описать используемые ими мнемотехнические приемы, причем их спектр был весьма широк. Среди внешних приемов использовались «записи в ежедневник», «электронные будильники», «расклеивание по дому письменных напоминаний» и т. д. Однако внутренние приемы были более популярны: структурирование, визуализация, пересказ. Мнемонические приемы, основанные на зрительных представлениях, встречались несколько чаще, чем мнемонические приемы, основанные на словах. Респондентки рассказывали, как они «визуализируют», «конспектируют», «представляют образы, контекст ситуации», «рисуют иллюстрации», «схематизируют», «трансформируют информацию в схемы, таблицы». Среди вербальных техник чаще всего использовался пересказ.

Некоторые респондентки были ориентированы на повторение и «зазубривание», а также на собственные схемы «интервального повторения» материала.

Поскольку большинство мнемотехник основано на принципе ассоциаций, многие респондентки акцентировали на этом внимание. А также использовался прием выстраивания взаимосвязей и поиска личного смысла: «пытаюсь понять, представить, как я бы применила, или вспомнить что-то из личной жизни», «связываю с полученным опытом», «стараюсь сделать информацию интересной для себя», «наполняю субъективно значимым смыслом», «стараюсь понять, связать с личностно значимым, вызывающим эмоции».

Различий между группами в использовании мнемотехник не обнаружено.

Обсуждение. Исследование показало, что все участницы имели представления о собственных метакогнитивных процессах. Описание трудностей, возникающих в процессе собственной познавательной деятельности, содержало элементы метакогнитивного мониторинга и контроля. Респондентки формировали оценочные суждения относительно собственных интеллектуальных ресурсов и могли описать конкретные факторы влияния: эмоциональные, когнитивные, психологические, социальные и поведенческие. Кроме того, респондентки ориентировались в собственных метакогнитивных знаниях, могли описать характер и процесс собственных когнитивных действий, в том числе в процессе решения креативных и монотонных задач [9].

Результаты изучения метапамяти участниц исследования показали, что они чаще всего прибегали к внутренним мнемоническим приемам, чем к внешним в противовес результатам исследования Харриса [22]. Многие респондентки, опираясь на собственные метакогнитивные знания о процессах памяти, использовали мнемотехники, как операционализованные механизмы кодирования и декодирования когнитивных, хранения в памяти приобретенной ранее информации [3, с. 17].

Выделение трех личностных профилей с описанием особенностей метапознания позволяет специалистам повышать метакогнитивную активность обучающихся.

Респондентки первого профиля более склонны к интроверсии, сомнениям в поведении, опоре на собственные ресурсы, к упорству в работе и настойчивости в реализации своих пла-

нов. Им присущи когнитивные и эмоциональные трудности саморегуляции познания, четкие представления о собственных метакогнитивных знаниях, тенденция к «зазубриванию» материала для запоминания «даже путем максимального напряжения ресурсов».

Респондентки второго профиля склонны к экстравертированности, эмоциональной лабильности, тревожности, импульсивности. Подчеркивают недостаток эмоциональной саморегуляции, негативно влияющей на успешность когнитивной деятельности, особенно при решении учебных задач в ситуации ограничения времени, а в качестве метакогнитивной стратегии выбирают «остановиться и взять паузу».

Респондентки третьего профиля склонны к экстраверсии, эмоциональной устойчивости, целеустремленности и настойчивости. В регуляции познавательной деятельности чаще встречались психологические затруднения, понимание собственных ограничений интеллектуальных ресурсов с умением эффективно их распределять. Обнаружена склонность к использованию стратегического стиля обучения [15].

В процессе интервью обучающимся предлагались рекомендации по практическому применению метакогнитивных навыков. Так, например, для эффективного использования памяти предлагалось выделять смысл и переструктурировать изучаемый материал; использовать стратегии метапамяти по укрупнению единиц информации, минимизирующие объем запоминаемого материала; подчеркивалась необходимость распределения внимания, управления временем при организации обучения, а также выбор информации, важной для цели обучения.

Заключение. Очевидное преимущество способности размышлять над собственным мышлением состоит в том, что оно позволяет контролировать познавательную деятельность. Участницы исследования продемонстрировали высокий уровень метакогнитивных знаний и способность к мониторингу познавательной деятельности. Учитывая характер и объем представленных участниками трудностей контроля познавательных процессов, следует развивать способность метакогнитивного регулирования.

Соотнесение особенностей феноменологии метакогнитивных процессов девушек и женщин с их личностными профилями отражает значимую роль двух факторов: «Экстраверсия – Интроверсия», «Эмоциональность – Эмоциональная сдержанность».

Список литературы

1. Метакогнитивный подход в диагностике трудностей психической саморегуляции студентов / В. М. Бызова, А. Е. Ловягина, Е. И. Перикова // Российский Психологический журнал. 2019. Т. 16. № 2. С. 25–42. DOI: 10.21702/rpj.2019.2.2.
2. Бызова В. М., Перикова Е. И. Метакогнитивная включенность в структуру личностного потенциала человека // Методология, теория, история психологии личности / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Никитиной, Н. Е. Харламенковой. М. : Изд-во Института психологии РАН, 2019. С. 106–113.
3. Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Стратегии кодирования и декодирования информации в процессах запоминания (экспериментальное исследование мнемотехник) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2010. №. 8. С. 17–31.
4. Карпов А. В. Метакогнитивная детерминация индивидуальных качеств личности // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики : материалы III-й Международной научно-практической конференции / под ред. Е. И. Горбачевой, Е. Ю. Савина, К. В. Кабанова, О. Н. Бакурова. Калуга : ИП Якунин А. В., 2018. С. 35–46.
5. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль : ЯрГУ, 2018. 744 с.
6. Мишкевич А. М., Щebetенко С. А. Половые различия по чертам «Большой Пятерки»: взгляд через призму установок на черты // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15. №. 3. С. 562–572. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-3-562-572.
7. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. №. 2. С. 153–158.
8. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М. : Институт психологии РАН, 2010. 519 с.
9. Развитие профессионального мышления: исследовательские подходы и образовательные технологии / под ред. Е. И. Горбачевой. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2015. 372 с.
10. Холодная М. А. Психология понятийного мышления. От концептуальных структур к понятийным способностям. М. : Когито-Центр, 2012. 288 с.
11. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности : учебно-методическое пособие. Курган : Изд-во Курганского гос. университета, 2000. 24 с.

12. Чернокова Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 3. С. 153–158.
13. Чернокова Т. Е. Метапознание: проблемы структуры, типологии, развития. Архангельск : Изд-во САФУ, 2014. 168 с.
14. *Batteson T. J.* Approaches to learning, metacognition and personality: An exploratory and confirmatory factor analysis / T. J. Batteson, R. Tormey, T. D. Ritchie // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. V. 116. Pp. 2561–2567. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.611.
15. *Biggs J. B.* The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F / J. B. Biggs, D. Kember, D. Y. P. Leung // *British Journal of Educational Psychology*. 2001. V. 71. Pp. 133–149. DOI: 10.1348/000709901158433.
16. *Costa P. T. Jr.* Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings / P. T. Jr. Costa, A. Terracciano, R. R. McCrae // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. V. 81. Pp. 322–331. DOI: 10.1037/0022-3514.81.2.322.
17. *Digman J. M.* Personality structure: Emergence of the Five-Factor model // *Annual Review of Psychology*. 1990. V. 41. Pp. 417–440.
18. *Dunlosky J., Metcalfe J.* Metacognition. New York : Sage Publications, 2008. 344 p.
19. *Efklides A.* Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-and co-regulation // *European Psychologist*. 2008. V. 13. Pp. 277–287.
20. *Flavell J. H.* Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental Inquiry // *American Psychologist*. 1979. V. 34 (10). Pp. 906–911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906.
21. *Goldberg L. R.* The structure of phenotypic personality traits // *American Psychologist*. 1993. V. 48. Pp. 26–34. DOI: 10.1037/0003-066X.48.1.26.
22. *Harris J. E.* Memory aids people – 2 interview studies // *Memory and Cognition*. 1980. V. 8. Pp. 31–38.
23. *John O. P., Srivastava S.* The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspective. In L. A. Pervin, O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York : Guilford Press, 1999. Pp. 102–138.
24. *Jost J. T.* Social metacognition: An expansionist review / J. T. Jost, A. W. Kruglanski, T. O. Nelson // *Personality and Social Psychology Review*. 1998. V. 2. Pp. 137–154. DOI: 10.1207/s15327957pspr02026.
25. *McCrae R. R., Allik J.* The five-factor model of personality across cultures. New York : Springer US, 2002. 333 p. DOI: 10.1007/978-1-4615-0763-5.
26. *Nelson T., Narrens L.* Why investigate metacognition? In J. Metcalfe, A. P. Shimamura. (Eds.) *Metacognition: Knowing About Knowing*. Cambridge M. A. : MIT Press, 1996. Pp. 1–26.
27. *Panadero E.* A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research // *Frontiers in Psychology*. 2017. V. 8 (422). Pp. 1–28. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422.
28. *Paris S. G., Winograd P.* How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones, L. Idol (Eds.) *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hilldale NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1990. Pp. 15–51.
29. *Pintrich P. R.* The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA : Elsevier, 2000. Pp. 451–502.
30. *Schraw G.* Promoting general metacognitive awareness // *Instructional Science*. 1998. V. 26. Pp. 113–125. DOI: 10.1023/A:1003044231033.
31. *Schunk D. H., Zimmerman B. J.* Self-regulation and learning. In: W. M Reynolds, G. E Miller (Eds.) *Handbook of psychology: Educational psychology*. NJ : Wiley, 2003. Pp. 59–78.
32. The emergence of sex differences in personality traits in early adolescence: A cross-sectional, cross-cultural study / M. De Bolle [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015. V. 108. Pp. 171–185. DOI: 10.1037/a0038497.
33. *Wilson N. S., Bai H.* The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition // *Metacognition and Learning*. 2010. V. 5 (3). Pp. 269–28. DOI: 10.1007/s11409-010-9062-4.

Metacognitive processes in the educational activities of girls and women: a personal approach

E. I. Perikova¹, V. M. Byzova²

¹PhD of Psychological Sciences, Saint Petersburg State University.

Russia, Saint Petersburg. ORCID: 0000-0001-9156-9603. E-mail: chikurovaEI@gmail.com

²Doctor of Psychological Sciences, Professor, Saint Petersburg State University.

Russia, Saint Petersburg. ORCID: 0000-0001-6362-7714. E-mail: vbysova@mail.ru

Abstract. The article presents data from an empirical study of actual metacognitive processes of educational activities of girls and women characterized by different personal profiles. The study involved 144 women aged 18 to 45 years (average age-25 ± 8.82) who are studying undergraduate and professional retraining at

St. Petersburg State University. The study was carried out in two stages: at the first stage, personal profiles were studied using a five-factor model of personality traits adapted by A. B. Khromov. At the second stage, a questionnaire and metacognitive interview were conducted, the main purpose of which was to assess the ability of students to control their own cognitive activity and apply metacognitive skills in educational activities. Statistical data processing was carried out using quantitative and qualitative methods of analysis. Three personality profiles of the five-factor model of personality traits were identified, which significantly differed in terms of factors: Extroversion-introversion, Emotionality – emotional restraint, Playfulness – practicality. Participants in the study were generally characterized by the severity of metacognitive processes and the ability to monitor their own cognitive activity. Respondents evaluated their own intellectual resources in the structure of emotional, cognitive, psychological, social and behavioral factors. The respondents were characterized by a wide range of metacognitive knowledge and could describe the nature and process of their own cognitive actions, including when solving creative and monotonous tasks. Features of the phenomenology of metacognitive processes of girls and women were correlated with their personal profiles. Extroversion – introversion, Emotionality – emotional restraint showed the greatest explanatory potential for metacognitive processes.

Keywords: personality profiles, model of personality traits, metacognitive processes, metacognitive interview, metacognition.

References

1. *Metakognitivnyj podhod v diagnostike trudnostej psichicheskoj samoreguljacii studentov* – Metacognitive approach in the diagnosis of difficulties in students' mental self-regulation / V. M. Byzova, A. E. Lovyagina, E. I. Perikova // *Rossijskij Psihologicheskij zhurnal* – Russian Psychological journal. 2019. Vol. 16. No. 2. Pp. 25–42. DOI: 10.21702/rpj.2019.2.2.
2. *Byzova V. M., Perikova E. I. Metakognitivnaya vključennost' v strukturu lichnostnogo potenciala cheloveka* [Metacognitive involvement in the structure of a person's personal potential] // *Metodologiya, teoriya, istoriya psihologii lichnosti* – Methodology, theory, history of personality psychology / ed. by A. L. Zhuravlev, E. A. Nikitina, N. E. Kharlamenkova. M. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 2019. Pp. 106–113.
3. *Gridina T. A., Konovalova N. I. Strategii kodirovaniya i dekodirovaniya informacii v processah zapominaniya (eksperimental'noe issledovanie mnemotekhniki)* [Strategies for encoding and decoding information in the processes of memorization (experimental study of mnemonics)] // *Psiholingvisticheckie aspekty izučeniya rechevoj deyatel'nosti* – Psycholinguistic aspects of studying speech activity. 2010. No. 8. Pp. 17–31.
4. *Karpov A. V. Metakognitivnaya determinacija individual'nyh kachestv lichnosti* [Metacognitive determination of individual personality qualities] // *Lichnost', intellekt, metakognicii: issledovatel'skie podhody i obrazovatel'nye praktiki : materialy III-j Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii* – Personality, intelligence, metacognitions: research approaches and educational practices : materials of the III-th International scientific and practical conference / ed. by E. I. Gorbacheva, E. Yu. Savin, K. V. Kabanov, O. N. Bakurov. Kaluga. Private Entrepreneur Yakunin A.V. 2018. Pp. 35–46.
5. *Karpov A. V. Metasistemnaya organizacija individual'nyh kachestv lichnosti* [Metasystemic organization of individual personality qualities]. Yaroslavl. Yaroslavl State University. 2018. P. 744
6. *Mishkevich A. M., Shchebetenko S. A. Polovye različiya po chertam "Bol'shoj Pyaterki": vzglyad cherez prizmu ustanovok na cherty* [Gender differences in the features of the "Big Five": a look through the prism of attitudes to traits] // *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* – Psychology. Journal of the Higher school of Economics. 2018. Vol. 15. No. 3. Pp. 562–572. DOI: 10.17323 / 1813-8918-2018-3-562-572.
7. *Morosanova V. I., Bondarenko I. N. Diagnostika osoznannoj samoreguljacii uchebnoj deyatel'nosti: novaya versiya oprosnika SSUD-M* [Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SSREA-M questionnaire] // *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* – Theoretical and experimental psychology. 2017. Vol. 10. No. 2. Pp. 153–158.
8. *Morosanova V. I. Samoreguljacija i individual'nost' cheloveka* [Self-regulation and human individuality]. M. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 2010. 519 p.
9. *Razvitie professional'nogo myshleniya: issledovatel'skie podhody i obrazovatel'nye tekhnologii* – Development of professional thinking: research approaches and educational technologies / ed. by E. I. Gorbacheva. Kaluga. KSU n. a. K. E. Ciolkovskij. 2015. 372 p.
10. *Holodnaya M. A. Psihologiya ponyatijnogo myshleniya. Ot konceptual'nyh struktur k ponyatijnym sposobnostyam* [Psychology of conceptual thinking. From conceptual structures to conceptual abilities]. M. Kogito-Center. 2012. 288 p.
11. *Hromov A. B. Pyatifaktornyj oprosnik lichnosti : uchebno-metodicheskoe posobie* [Five-factor personality questionnaire: educational and methodological guide]. Kurgan. Kurgan State University. 2000. 24 p.
12. *Chernokova T. E. Metakognitivnaya psihologiya: problema predmeta issledovaniya* [Metacognitive psychology: the problem of the subject of research] // *Vestnik Severnogo (Arktičeskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki* – Herald of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences. 2011. No. 3. Pp. 153–158.
13. *Chernokova T. E. Metapoznanie: problemy struktury, tipologii, razvitiya* [Metacognition: problems of structure, typology, and development]. Arkhangelsk. SAFU. 2014. 168 p.

14. *Batteson T. J.* Approaches to learning, metacognition and personality: An exploratory and confirmatory factor analysis / T. J. Batteson, R. Tormey, T. D. Ritchie // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. V. 116. Pp. 2561–2567. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.611.
15. *Biggs J. B.* The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F / J. B. Biggs, D. Kember, D. Y. P. Leung // *British Journal of Educational Psychology*. 2001. V. 71. Pp. 133–149. DOI: 10.1348/000709901158433.
16. *Costa P. T. Jr.* Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings / P. T. Jr. Costa, A. Terracciano, R. R. McCrae // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. V. 81. Pp. 322–331. DOI: 10.1037/0022-3514.81.2.322.
17. *Digman J. M.* Personality structure: Emergence of the Five-Factor model // *Annual Review of Psychology*. 1990. V. 41. Pp. 417–440.
18. *Dunlosky J., Metcalfe J.* Metacognition. New York : Sage Publications, 2008. 344 p.
19. *Efklides A.* Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-and co-regulation // *European Psychologist*. 2008. V. 13. Pp. 277–287.
20. *Flavell J. H.* Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental Inquiry // *American Psychologist*. 1979. V. 34(10). Pp. 906–911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906.
21. *Goldberg L. R.* The structure of phenotypic personality traits // *American Psychologist*. 1993. V. 48. Pp. 26–34. DOI: 10.1037/0003-066X.48.1.26.
22. *Harris J. E.* Memory aids people – 2 interview studies // *Memory and Cognition*. 1980. V. 8. Pp. 31–38.
23. *John O. P., Srivastava S.* The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspective. In L. A. Pervin, O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York : Guilford Press, 1999. Pp. 102–138.
24. *Jost J. T.* Social metacognition: An expansionist review / J. T. Jost, A. W. Kruglanski, T. O. Nelson // *Personality and Social Psychology Review*. 1998. V. 2. Pp. 137–154. DOI: 10.1207/s15327957pspr.02026.
25. *McCrae R. R., Allik J.* The five-factor model of personality across cultures. New York : Springer US, 2002. 333 p. DOI: 10.1007/978-1-4615-0763-5.
26. *Nelson T., Narrens L.* Why investigate metacognition? In J. Metcalfe, A. P. Shimamura. (Eds.) *Metacognition: Knowing About Knowing*. Cambridge M. A. : MIT Press, 1996. Pp. 1–26.
27. *Panadero E.* A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research // *Frontiers in Psychology*. 2017. V. 8 (422). Pp. 1–28. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422.
28. *Paris S. G., Winograd P.* How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones, L. Idol (Eds.) *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hilldale NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1990. Pp. 15–51.
29. *Pintrich P. R.* The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA : Elsevier, 2000. Pp. 451–502.
30. *Schraw G.* Promoting general metacognitive awareness // *Instructional Science*. 1998. V. 26. Pp. 113–125. DOI: 10.1023/A:1003044231033.
31. *Schunk D. H., Zimmerman B. J.* Self-regulation and learning. In: W. M Reynolds, G. E Miller (Eds.) *Handbook of psychology: Educational psychology*. NJ : Wiley, 2003. Pp. 59–78.
32. The emergence of sex differences in personality traits in early adolescence: A cross-sectional, cross-cultural study / M. De Bolle [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015. V. 108. Pp. 171–185. DOI: 10.1037/a0038497.
33. *Wilson N. S., Bai H.* The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition // *Metacognition and Learning*. 2010. V. 5(3). Pp. 269–28. DOI: 10.1007/s11409-010-9062-4.