

## Развитие навыков метакогнитивной включенности в деятельность при обучении способам понимания текста

Евгения Н. Каменева-Любавская<sup>1,2\*</sup> , Татьяна В. Борзова<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Дальневосточный государственный медицинский университет, Хабаровск, Российская Федерация

<sup>2</sup> Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Российская Федерация

\* Почта ответственного автора: [klen.93@mail.ru](mailto:klen.93@mail.ru)

---

### Аннотация

**Введение.** Одним из главных моментов понимания текста является выход за рамки фактически обозначенной информации в тексте, которую необходимо связать с контекстом, полученными знаниями в прошлом, а также интерпретировать и проанализировать. Для этого требуется высокий уровень метакогнитивной включенности в деятельность, который позволит правильно планировать собственные действия при работе с тем или иным текстом, размышлять о том, насколько понято то, что только что прочитано, оценивать уровень понимания прочитанного. Метакогнитивная включенность в деятельность состоит из метакогнитивных знаний (декларативных, процедурных, условных) и метакогнитивного регулирования (планирование, стратегии управления информацией, контроль компонентов, структура исправления ошибок, оценка). Цель статьи заключается в изучении влияния обучения студентов способам понимания текста на метакогнитивную включенность в деятельность: владение метакогнитивными знаниями и стратегиями. **Методы.** В исследовании приняли участие 190 студентов ФГБОУ ВО ДВГМУ Минздрава России, из которых 95 человек вошли в состав экспериментальной группы, проходившей специальное обучение способам понимания текста, а 95 студентов вошли в состав контрольной группы. Для определения метакогнитивной включенности в деятельность использовался

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» G. Shraw, R. Dennison в адаптации А.В. Карпова и И.М. Скитяева. **Результаты.** Студенты экспериментальной группы, которые проходили обучение способам понимания текста, в большей степени обладают навыками метакогнитивной включенности в деятельность, чем обучающиеся контрольной группы, не проходившие обучение. **Обсуждение результатов.** Повышение метакогнитивной включенности возможно через обучение студентов способам понимания текста. В рамках нашего обучения использовался комплекс способов понимания текста: создание иллюстрационного плана текста, маркировка текста, постановка вопросов, создание концептуальной таблицы, поиск ассоциаций, создание устного вторичного текста, определение читательской проекции, определение противоречий.

### Ключевые слова

понимание текста, метакогнитивная включенность, метакогнитивная включенность в деятельность, метакогнитивные знания, метакогнитивное регулирование

### Финансирование

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-01757, <https://rscf.ru/project/24-28-01757/>

### Для цитирования

Каменева-Любавская Е.Н., Борзова Т.В. (2024). Развитие навыков метакогнитивного познания при обучении способам понимания текста. *Российский психологический журнал*, 21(3), 211-228, <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.3.12>

---

## Введение

В образовательном процессе высшей школы системообразующей единицей обучения является текст, и понимание текста относится к важному качественному показателю эффективности обучения. Под пониманием текста в данном исследовании принимается выход за рамки написанной автором информации, ее связь с предыдущими знаниями и полученным опытом, выявление проблемы, не озвученной в тексте, противоречий, не сказанных автором. Психолого-педагогический аспект проблемы понимания текста связан с особенностями развития когнитивных функций в образовании. В современных условиях цифровизации образовательный процесс требует от обучающихся не только усвоения новых знаний, развития когнитивных навыков, но и анализа своей познавательной деятельности (Борзова, Мосунова, 2020; Artelt & Schneider, 2015; Кофейникова, Николаева, Хукуматшоева, 2019; Бабаев,

Кылычова, 2020). Студент должен не только оценивать то, что и сколько он усвоил или узнал, но и то, *каким образом* он овладевает этими знаниями и что еще ему нужно сделать, чтобы двигаться дальше к познанию явлений и событий окружающего мира (Flavell, 1979; Пушкарева, 2009). Для этого процесса понимания текста необходимы метакогнитивные стратегии – «сознательно выбранные действия, направленные на достижение конкретных целей, для которого необходимо сознательное планирование, контроль, оценка и коррекция чтения (Берлин Хенис и др., 2024), которые оказывают влияние на успешность обучения, помогают принимать решения по поводу образовательной траектории и самообразования (Габдуллина, 2023; Дмитриенко, Ершова, 2022; Перикова, Ловягина, Бызова, 2019; Магомедова, 2024; Акопова, 2022; Мельникова и др., 2022). Метакогнитивность проявляется в способности и готовности к метакогнитивной включенности в познавательную деятельность и осуществлению метакогнитивной регуляции на основе метакогнитивных знаний и стратегий (Hammedin, Sauhan, 2020; Yakin et al., 2024).

Основной конструкт нашего исследования – «*метакогнитивная включенность в деятельность*» – интегральный показатель развития у студента метакогнитивных знаний и стратегий. Метакогнитивная включенность в деятельность позволяет личности осознанно подходить к пониманию учебной информации и текста.

Метакогнитивная включенность предполагает наличие *метакогнитивного знания и метакогнитивного регулирования* (Schraw & Dennison, 1994). Знание человека о собственном процессе мышления особенно важно в процессе психической саморегуляции личности (Dinsmore, Alexander, Loughlin, 2008), а саморегуляция, в свою очередь, необходима для развития у обучающегося автономии и самостоятельности (Schraw & Dennison, 1994).

Актуальность исследования метакогнитивной включенности в деятельность при обучении способам понимания текста определяется следующими компонентами:

1. Важность когнитивного развития в контексте функциональной неграмотности, «неспособности человека, формально умеющего читать и писать, понимать и анализировать тексты» как цивилизационного риска XXI века (Пищальникова, 2021). Цифровизация образования наряду с неограниченными возможностями компьютерных технологий доступа к информации может иметь негативные последствия для психологического развития и социализации обучающегося (Пищальникова, 2021; Карпов, 2023). Среди негативных последствий цифровизации образования – низкий уровень когнитивного развития, определяющий проблемы в обучении, восприятии и понимании научного текста как системообразующей единицы образовательного процесса.
2. Важность метакогнитивного развития студента в контексте эффективности психолого-педагогического сопровождения в цифровом образовательном пространстве, а также необходимость развития метакогнитивной регуляции как условия включения студента в осознанное, рефлексивное восприятие

учебной и научной информации, активизации когнитивных функций в процессе обучения (Мельникова, 2022; Проненко, Беликова, Скрипкина, 2023).

3. Диссонанс между высокими требованиями к современному образованию в контексте цифровой цивилизации, постоянно увеличивающимся объемом информации, необходимым для усвоения и низким уровнем метакогнитивной включенности в деятельность у обучающихся.

4. Необходимость не внешней, а внутренней (содержательной) технологизации образовательных процессов с использованием подходов на основе законов и принципов когнитивного развития обучающегося, например, разноуровневое обучение, которое позволит отстающим хорошо усваивать азы преподаваемых дисциплин, а сильным – получать объем информации «сверх нормы».

### ***Метакогнитивный подход в психологии***

«Мета» в эпистемологии означает данные о «себе» (Кундин, 2017). Следовательно, метакогнитивная стратегия в образовательном процессе представляет собой познание и изменение самой структуры мыслительных процессов, а не набора информации и знаний, как в когнитивном познании.

Метакогнитивный подход в психологии стал активно разрабатываться и применяться с выходом работ Дж. Флэйвелла, который описывал структуру метапознания, включающую в себя знания, стратегии, чувства (Flavell, 1979). После этого в течение десятилетий фокус исследования метакогнитивного познания сместился на изучение контроля и стратегии деятельности (Перикова и др., 2020). Метапознание – актуальный предмет исследований в различных областях психологии (Таблица 1).

**Таблица 1**

*Метакогнитивные исследования в разных отраслях психологической науки*

Отрасли психологии	Предмет исследования	Задачи исследования	Ключевые исследователи
Психология развития	Метакогнитивные элементы на разных возрастных периодах человека	Определение периода, когда и как человек начинает мыслить метакогнитивно.	Zimmerman B.J. Kloo D., Rohwer M. Brinck I., Iijlenfors R.
		Определение изменения метапознания в течение жизни.	Hertzog C. Чернокова Т.Е.
		Качественное измерение аспектов метапознания.	

Отрасли психологии	Предмет исследования	Задачи исследования	Ключевые исследователи
Экспериментальная и когнитивная психология	Метакогнитивные чувства	<p>Оценка метакогнитивных суждений во время познавательной деятельности.</p> <p>Оценка степени уверенности в данных суждениях.</p> <p>Исследование процессов, влияющих на успешность познания.</p> <p>Исследование метакогнитивного контроля и мониторинга.</p>	Koriat A. Фомин А.Е., Богомолова Е.А.
Психология образования	Саморегуляция обучения	<p>Определение того, каким образом различные аспекты обучения взаимодействуют между собой.</p> <p>Определение факторов, влияющих на степень вовлеченности в самостоятельный учебный процесс.</p> <p>Определение зависимости метапознания и успешности обучения.</p> <p>Определение факторов, влияющих на развитие метапознания.</p>	Pintrich P.R. Zimmerman B.J. Чернокова Т.Е. Panadero E. Кофейникова Ю.Л.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Отрасли психологии	Предмет исследования	Задачи исследования	Ключевые исследователи
Психология личности и социальная психология	Метакогнитивные убеждения о других и собственных намерениях.	Оценка самооффективности, потребности в познании, контроле над собственными и чужими психическими состояниями и процессами	Jost J.T. Bem D.J. Frigth (2012). Холмогорова А.Б.. Перикова Е.И.
Клиническая психология	Метапознание как система определенных характеристик личности, влияющая на развитие и/или лечение психопатологии	Определение способов работы терапевтов с метокогнитивной составляющей пациентов для облегчения их состояния.  Определение взаимосвязи метакогнитивной составляющей и имеющегося у пациента заболевания.	Wells A.. Lysaker P.H. Sun S. (2017). Проворова А.Н.

Обобщая данные, представленные в Таблице 1, можно сказать, что метапознание, метакогнитивные навыки «имеют общую, универсальную применимость, они могут быть предметно-специфическими и варьироваться в разноплановых содержательных областях познания и деятельности» (Кашапов, Базанова, 2021, с. 394). Исследователи сфокусированы на изучении самостоятельности собственного мышления: не на количественных, а на качественных познавательных характеристиках: каким образом происходит когнитивный процесс у человека и как он сам может его регулировать (Харзеева, 2012).

Саморегуляция когнитивного процесса очень важна в образовательном процессе. В последние десятилетия объем необходимых для усвоения знаний постоянно увеличивается, и обучающимся необходимо самостоятельно выстраивать собственный образовательный процесс (Смирнова, 2021). Помимо этого, сейчас в некоторых производственных отраслях ведется политика непрерывного образования, особенно в области здравоохранения и образования, где уже взрослым специалистам необходимо самостоятельно планировать и контролировать свою образовательную траекторию, накапливать баллы для подтверждения и повышения

категории. Успешность обучения напрямую зависит от навыков метакогнитивной включенности в деятельность (Krebs & Roebbers, 2010; Zohar & Dori, 2012; Isaacson & Fujita, 2006; Tobias & Everson, 2000; Schunk & Zimmerman, 2003; Карпович & Королева, 2020).

### **Метакогнитивные знания**

Для успешного получения образования современному человеку необходим высокий уровень сформированности навыков метакогнитивной включенности в деятельность, включающей в себя различные элементы общих метакогнитивных знаний (рис. 1).

Метакогнитивные знания подразумевают под собой рефлексивное понимание информации о том или ином процессе, а также роль субъекта в нем (Yong & Fry, 2008; Бызова, Перикова, Ловягина, 2019).

#### **Рисунок 1**

*Элементы метакогнитивных знаний*



Как показывает рисунок 1, метакогнитивные знания включают в себя декларативные, процедурные и условные знания (Карпов, 2005). Декларативные знания включают в себя информацию о самом себе, о том, что дается обучающемуся легче или сложнее, в какой форме ему проще воспринимать, запоминать и обрабатывать информацию, какие способы понимания текста лично для него наиболее просты и эффективны. Процедурные знания дают возможность обучающемуся осознать, как применить те или иные способы обучения, в том числе и способы понимания учебного материала, а условные знания помогают подбирать их в зависимости от ситуации и сложности задания, текста, предлагаемой информации.

### ***Метакогнитивное регулирование***

Необходимо отметить навыки метакогнитивного регулирования, которыми должен обладать студент в процессе понимания текста:

- планирование, с помощью которого студент организует свою деятельность;
- стратегии управления информацией, которые позволяют работать с потоком знаний, отбирать необходимые данные;
- контроль компонентов, который позволяет подвести промежуточные итоги, проконтролировать полноценность и качество выполненной деятельности;
- структура исправления ошибок;
- оценка, которая позволяет оценить качество всей проделанной учебной работы.

### ***Цель исследования***

Цель исследования заключается в изучении влияния обучения студентов способам понимания текста на метакогнитивную включенность в деятельность: владение метакогнитивными знаниями и стратегиями.

Для овладения навыками метакогнитивной включенности в деятельность в процессе обучения студентам необходимо дать инструмент, который будет способствовать большей вовлеченности в образовательную деятельность, самоконтролю со стороны самих обучающихся. Мы полагаем, что таким инструментом может стать обучение студентов способам понимания текста, которые позволят им лучше анализировать и понимать прочитанное, планировать и анализировать собственную учебную деятельность.

## **Методы**

### ***Выборка***

В исследовании приняли участие 190 студентов ФГБОУ ВО ДВГМУ Минздрава России, из которых 95 человек вошли в состав экспериментальной группы, проходившей специальное обучение способам понимания текста (48 парней и 44 девушки), а 95 студентов вошли в состав контрольной группы (37 парней и 58 девушек). Средний возраст студентов –  $19,31 \pm 1,67$  лет.

### ***Методы исследования***

Оценка уровня понимания текста проводилась с помощью комплекса заданий, сформулированных, согласно способам понимания текста (табл. 2):

1. Изобразить иллюстрационный план текста.
2. Разбить текст на следующие блоки: информация, знакомая до прочтения; неизвестная информация, но понятная; неизвестная и непонятная информация.
3. Сформулировать вопросы для уточнения непонятной информации.
4. Определить основные явления или процессы, описанные в тексте и выделить для них сравнительные признаки.
5. С какими фактами, явлениями и событиями у Вас ассоциируются выделенные в задании 4 явления и процессы.
6. Кратко перескажите текст, используя иллюстрационный план текста.
7. Перенесите смысл прочитанного на уже имеющиеся у Вас знания или жизненный опыт.
8. Найдите в тексте противоречие или сформулируйте его самостоятельно, опираясь на имеющиеся знания или жизненный опыт.

За каждое задание студенты получали от 1 до 5 баллов (где 1 – наихудшая оценка, 5 – наилучшая оценка).

В качестве методики изучения метакогнитивной включенности в деятельность использовался опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» G. Shraw, R. Dennison (1994) в адаптации А.В. Карпова и И.М. Скитяевой (2005).

Математические методы обработки и анализа данных – критерий Стьюдента, коэффициент корреляции Спирмена.

### ***Этапы исследования***

На первом этапе исследования нами проводилась оценка уровня понимания текста у студентов контрольной и экспериментальной группы.

Далее у студентов оценивался уровень метакогнитивной включенности в деятельность с помощью опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» G. Shraw, R. Dennison (1994) в адаптации А.В. Карпова и И.М. Скитяевой (2005).

На втором этапе нами было проведено специальное обучение студентов способам понимания текста с анализом изменения показателей метакогнитивной включенности. Обучение проводилось в течении 15 занятий в очном формате. На каждом занятии проходил разбор одного из 8 способов понимания текста, представленного в таблице 2. Например, первое занятие «Создание иллюстрационного плана текста» требует от обучающегося полного прочтения текста, выделения отдельных его разделов, основной мысли каждого из разделов и только затем, выполнение иллюстраций по тексту. Следующее занятие было посвящено «маркировке текста» и «постановке вопросов». «Маркировка текста» позволяет выявить знакомую и незнакомую информацию, понятную и непонятную.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Последняя уточняется с помощью формулирования конкретных вопросов. Знакомство с 8 способами понимания текста и обучение им проходило на одном тексте, далее, каждое занятие студенты получали новый текст, на котором отработывали навыки понимания текста.

Акцент был сделан на универсальности использования предложенных способов понимания текста, т.е. возможности применять их при организации процесса самообучения, изучении различных дисциплин.

Способы понимания текста, рассмотренные в процессе обучения, представлены в таблице 2 (Каменева-Любавская, Борзова, 2023).

**Таблица 2**

*Способы понимания текста*

Способ	Суть способа
Создание иллюстрационного плана текста	План, в виде рисунков, отражающих основные разделы текста.
Маркировка текста	Маркировка текста в процессе его первичного чтения: а) уже известную до прочтения информацию; б) неизвестную, но понятную информацию; в) неизвестную и непонятную информацию.
Постановка вопросов	Формулирование конкретных вопросов по непонятой информации.
Создание концептуальной таблицы	Создание сравнительной таблицы для анализа характеристик определений или явлений, описанных в тексте, взаимосвязей между ними.
Поиск ассоциаций	Создание образов по фактам, явлениям, событиям.
Создание устного вторичного текста	Краткий пересказ текста с целью выделения его основной мысли, основных разделов.
Определение читательской проекции	Перенос смысла прочитанного на собственный опыт, имеющиеся знания.
Определение противоречий	Определение нарушения взаимосвязей между компонентами явлений или процессов, представленных в тексте.

На третьем, завершающем этапе, проводилась обработка полученных результатов, сравнительный анализ показателей эффективности обучения способам понимания текста у студентов контрольной и экспериментальной групп, а также выявление различий в уровне метакогнитивной включенности.

## Результаты

Для анализа уровня понимания текста студенты работали с различными текстами с помощью способов понимания, представленных в таблице 2, за которые нами выставлялись оценки от 1 до 5, где 1 – наихудшая оценка, 5 – наилучшая.

На начало эксперимента у всех студентов был отмечен одинаково низкий уровень умений и навыков работы с текстом, среднее значение оценки за все выполненные задания у контрольной группы составляла  $1,98 \pm 0,24$ , экспериментальной –  $1,96 \pm 0,27$ . Это подтверждает рассчитанный критерий Фишера, равный 1,34, который находится в зоне незначимости.

Среднее значение метакогнитивной включенности в деятельность до начала эксперимента в обеих группах был ниже среднего: в контрольной –  $100,17 \pm 24,87$ , экспериментальной –  $97,77 \pm 25,54$ . Уровень метакогнитивных знаний был средним: в контрольной группе  $36,28 \pm 6,15$ , в экспериментальной –  $37,34 \pm 5,34$ . При этом наблюдался средний уровень декларируемых знаний ( $26,34 \pm 4,24$  в контрольной группе и  $23,89 \pm 3,21$  – в экспериментальной). А уровень процедурных и условных знаний был низкий (ниже 6 по обоим показателям в обеих группах). Уровень метакогнитивного регулирования также был средним:  $65,24 \pm 14,34$  в контрольной группе,  $64,25 \pm 15,21$  – в экспериментальной. При этом низкие показатели отмечались в стратегиях управления информацией, контроле компонентов и структуре исправления ошибок. Уровень планирования и оценки деятельности в обеих группах был выше среднего.

Для определения эффективности проведения специального обучения способам понимания текста на заключительном этапе эксперимента проводилась математическая обработка полученных результатов на основе применения коэффициента корреляции Спирмена (табл. 3).

Коэффициенты корреляции Спирмена, рассчитанные в таблице 3, показывают связь между результатами выполнения работ по тому или иному способу понимания текста, представленных в виде оценок от 1 до 5 и фактом проведения специального обучения (где прохождение специального обучения способам понимания текста равно 1, его отсутствие равно 0). Наблюдается значимая связь между всеми показателями (при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ), а для способа понимания текста «Постановка вопросов», коэффициент корреляции равен 0,74, что говорит о значимой связи наличия специального обучения и полученными результатами по выполненному заданию. Таким образом, специально организованная деятельность по обучению студентов способам понимания текста связана с уровнем понимания текста.

**Таблица 3**

*Коэффициенты корреляции Спирмена\* между уровнем понимания текста и фактом проведения специального обучения*

Способ понимания текста	Обучение способам понимания текста (1 – проходили, 0 – не проходили)
Создание иллюстрационного плана текста	0,57
Маркировка текста	0,57
Постановка вопросов	0,74
Создание концептуальной таблицы	0,58
Поиск ассоциаций	0,53
Создание устного вторичного текста	0,55
Определение читательской проекции	0,56
Определение противоречий	0,49

**Примечание.** \*  $p \leq 0,05$

Проводимое нами исследование также включало изучение метакогнитивной включенности в деятельность студентов экспериментальной и контрольной групп с помощью опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» G. Shraw, R. Dennison (1994) в адаптации А.В. Карпова и И.М. Скитяевой (2005). Метакогнитивные знания в рамках данного опросника рассматриваются по таким факторам, как декларируемые, процедурные знания и условные значения. Сравнение данных показателей в экспериментальной и контрольной группах производилось с помощью Т-критерия Стьюдента (Таблица 4).

**Таблица 4**

*Анализ показателей метакогнитивных знаний у студентов экспериментальной и контрольной групп*

Показатель	Метакогни- тивные знания	Деклари- руемые знания	Проце- дурные знания	Условные знания
Среднее значение в экспериментальной группе	46,06 ± 6,39	17,98 ± 4,06	10 ± 3,04	14,04 ± 3,96
Среднее значение в контрольной группе	25,84 ± 5,96	17,48 ± 4,34	7,73 ± 2,84	8,07 ± 2,59
Кр. Стьюдента*	21,9	2,6	5,4	12,4

**Примечание:** \*  $p \leq 0,05$

По всем видам метакогнитивных знаний (за исключением декларируемых), экспериментальная группа имеет более высокие показатели, чем контрольная группа. Это говорит о том, что при равных знаниях о себе и собственных познавательных процессах, экспериментальная группа имеет большие знания о том, что и в каких случаях применять, что им дается лучше или хуже.

В таблице 5 представлены результаты анализа показателей метакогнитивного регулирования у студентов контрольной и экспериментальной групп.

**Таблица 5**

*Анализ показателей метакогнитивного регулирования у студентов экспериментальной и контрольной групп*

Показатель	Метакогнитивное регулирование	Планирование	Стратегии управления информацией	Контроль компонентов	Структура исправления ошибок	Оценка
Среднее значение в экспериментальной группе	71,22 ± 15,54	14,61 ± 3,52	8,03 ± 1,40	19,49 ± 5,60	14,32 ± 3,80	15,90 ± 2,56
Среднее значение в контрольной группе	54,09 ± 17,67	10,10 ± 3,42	5,44 ± 1,96	12,5 ± 2,78	9,37 ± 3,63	9,62 ± 3,33
Критерий Стьюдента*	7,1	9	10,8	12,4	9,2	14,6

**Примечание:** \*  $p \leq 0,05$

Все показатели метакогнитивного регулирования у студентов экспериментальной группы выше, чем в контрольной группе. Это говорит о том, что те, кто проходил специальное обучение, помимо знакомства со способами понимания текста, улучшили навыки планирования своей деятельности и могут выстраивать свою деятельность так, чтобы максимально понимать информацию. Помимо этого, они могут оценить собственную проведенную работу и, при необходимости, исправить ошибки, внести корректировки и осуществить добавление информации, что является составной частью метакогнитивной включенности в деятельность (Бызова, 2019).

Проведенное исследование позволило определить связь между характеристиками метакогнитивных процессов у студентов экспериментальной и контрольной групп. Определено, что студенты экспериментальной группы после специально организованной деятельности по обучению способам понимания текста обладают не только более высокими навыками работы с текстом, но и более высокой метакогнитивной включенностью в деятельность, по сравнению со студентами контрольной группы.

## Обсуждение результатов

Полученные нами результаты не противоречат данным исследований, связанных с метакогнитивной включенностью в деятельность. Студенты, обладающие высоким уровнем метакогнитивной включенности в деятельность, демонстрируют высокий уровень понимания текста, а также имеют более развитые метакогнитивные знания и стратегии (Pressley, Ghatala, 1990). В данном исследовании была выявлена связь между фактом обучения способам понимания текста и улучшением показателей метакогнитивной включенности в деятельность, что подтверждает выводы, полученные в исследовании Кофейниковой Ю.Л., Николаевой Е.С. и Хукуматшовоевой Ш. о том, что для развития метакогнитивных знаний и стратегий необходима «специально организованная среда обучения, направленная на формирование процессов и самоопределения и развитие способности выбирать наиболее оптимальные стратегии достижения поставленных целей» (Кофейникова, Николаева, Хукуматшоева, 2019). В нашем случае, такой «специально организованной средой» является обучение способам понимания текста.

Проводимое нами обучение способам понимания текста положительно влияет на развитие навыков метакогнитивного познания:

- Академических: студенты, прошедшие специальное обучение способам понимания текста, лучше запоминают и понимают учебную информацию за счет развития навыков метапознания (Gomes et al., 2014). Это подтверждают результаты исследования Artelt, C. и Schneider W., которые пришли к выводам о том, что метакогнитивные стратегии оказывают высокое влияние на уровень понимания текста (Artelt & Schneider, 2015). Благодаря приобретенным навыкам, более высокому уровню развития метакогнитивных знаний и стратегий, они владеют большим объемом информации по различным областям наук, а также могут дольше удерживать информацию в памяти (Мельникова, Максимова, Чикова, Богданчикова, 2022). Кроме того, у студентов улучшается успеваемость, заинтересованность и работоспособность за счет целенаправленного инициирования и регулирования собственной деятельности (Tobias & Everson, 2000; Reeve & Jang, 2006; Дмитриенко & Ершова, 2022). Здесь подтверждаются выводы, полученные в исследовании Габидуллиной А.Ш. о том, что навыки метапознания «улучшают способность обработки и запоминания новой информации», что приводит к более высоким академическим результатам (Габидуллина, 2023, 163). Владение способами понимания текста дает обучающимся некоторую самостоятельность при освоении нового учебного или внеучебного материала, быть активным участником (Schunk & Zimmerman, 2003). Студенты могут самостоятельно управлять учебным процессом и стимулировать собственную деятельность (Пушкарева, 2009; Бабаев, Кылычова, 2020; Смирнова, 2021; Krebs & Roebbers, 2010).
- Социальные: в процессе обучения способам понимания текста студенты развивают социальные и коммуникативные навыки (Бортникова, Долженкова,

2022). Они в состоянии грамотно сформулировать конкретный вопрос в случае необходимости, чтобы получить тот ответ, который ему необходим. Помимо этого, данные студенты лучше взаимодействуют друг с другом при выполнении командной, проектной деятельности.

- Психологические: обучение способам понимания текста позволяет студентам быть более уверенными в собственных знаниях, не бояться задавать вопросы наставнику, в случае, когда это необходимо, а также быть более вовлеченным в процесс обучения (Andreassen & Makarova, 2018; Skinner et al., 2009; Isaacson & Fujita, 2006). Высокий уровень метакогнитивной включенности должен ориентировать обучающихся на достижение собственных целей, создавать ощущения управления и контроля над учебным процессом (Карпович & Королева, 2020). Помимо этого, прошедшие специальное обучение способам понимания текста студенты совершенствуют собственные метакогнитивные навыки, включающие в себя самоанализ и самодисциплину, которые необходимы им в течение всего жизненного пути (Glaser, 1991).

### **Заключение**

Постоянно увеличивающийся объем информации требует от обучающихся развитых навыков работы с текстом и способности к анализу собственной метакогнитивной деятельности. Занятия в высших учебных заведениях должны включать в себя обучение инструментам управления, контроля и оценки собственной деятельности, развитие метакогнитивной включенности студентов в образовательный процесс в рамках изучаемых дисциплин (Zohar & Dori, 2012).

Повышение метакогнитивной включенности в нашем исследовании происходило через обучение студентов способам понимания текста. Способы понимания текста – это создание иллюстрационного плана текста, его маркировка, постановка вопросов наставнику, разработка концептуальной таблицы, определение ассоциаций, пересказ, построение читательской проекции и выявление противоречий. Обучение студентов способам понимания текста позволяет повысить степень усвоения материала, способности делать определенные умозаключения на основе собственных, уже имеющихся знаний, планировать свою деятельность, осознавая, что необходимо сделать для достижения результата, осваивать когнитивные стратегии, которые будут уместны при работе с информацией.

### **Литература**

- Акопова, М. А. (2022). Исследование влияния метакогнитивных процессов на изменение успеваемости студентов-педагогов по психологическим дисциплинам. *Science for Education Today*, 12(5), 22–38. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2205.02>
- Бабаев, Д. Б., Кылычова, Н. Э. (2020). Анализ различных уровней и методов активизации познавательной деятельности учащихся на уроках физики. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, 2–1 (41), 66–70.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

- Берлин Хенис, А.А., Пучкова А.Н., Кащенко, Е.С., Лебедева, М.Ю. (2024). Метакогнитивные читательские стратегии: анализ данных самоотчета и глазодвигательного поведения школьников. *Психологическая наука и образование*, 29(2), 15–31.
- Борзова, Т. В., Мосунова, Л. А. (2020). Условия развития смыслового понимания информации в процессе обучения. *Science for Education Today*, 10(1), 7–24.
- Бортникова Т. Г., Долженкова М. И. (2022). Формирование коммуникативных навыков студентов в процессе работы с поликодовыми текстами. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 27(1), 47–56.
- Бызова, В. М., Перикова, Е. И., Ловягина А. Е. (2019). Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов. *Сибирский психологический журнал*, 73, 126–140. <https://doi.org/10.17223/17267080/73/8>
- Габдуллина, А. Ш. (2023). Метакогнитивные стратегии в обучении спонтанной иноязычной коммуникации студентов. *Мир науки, культуры, образования*, 6(103), 161–164.
- Дмитриенко, Н. А., Ершова, С. И. (2022). Метакогнитивная осведомленность как фактор самоорганизации иноязычной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку. *Общество: социология, психология, педагогика*, (5), 140–151.
- Каменева-Любавская, Е. Н., Борзова, Т. В. (2023). Развитие навыков понимания научного текста как путь успешного андрагогического обучения. *Психология. Историко-критические обзоры и исследования*, 12(10А), 233–244.
- Карпов, А. В. (2023). Методологические аспекты влияния цифровизации на когнитивное развитие личности. В: *Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований*. Издательство «Институт психологии РАН».
- Карпович, И. А., Королева, Ю. В. (2020). Метакогнитивные стратегии как фактор академической успеваемости студентов при дистанционном обучении иностранному языку в вузе. *Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики*, 4(72), 13–22.
- Кашапов, М. М., Базанова, Г. Б. (2021). Сравнение показателей метакогнитивной осведомленности врачей на разных этапах образования. *Перспективы науки и образования*, 4(52), 392–403.
- Кофейникова, Ю.Л., Николаева, Е. С., Хукуматшоева, Ш. (2019). Диагностика метакогниций студентов психолого-педагогического профиля в процессе профессионального обучения. *Педагогика и психология образования*, (2), 153–159.
- Кундин, А. В. (2017). Общая концепция мета-учения. *Философия и космология*, (18), 165–192.
- Магомедова, А. Х. (2024). Педагогические условия формирования метакогнитивных умений обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*, 3(106), 310–312.
- Мельникова, М. Л., Максимова, Л. А., Чикова, О. А., Богданчикова, Ю.Р. (2022). Связь показателей метакогнитивной включенности, универсальных компетенций и обучаемости в юношеском возрасте. *Педагогическое образование в России*, (3), 198–207.
- Перикова, Е. И., Ловягина, А. Е., Бызова, В. М. (2019). Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности. *Science for Education Today*, 9(4), 19–33.
- Перикова, Е. И., Ловягина, А. Е., Бызова, В. М. (2020). *Психология метапознания*. Скифия-принт.
- Пищальникова, В.А. (2021). Функциональная неграмотность как следствие утраты доминирующей функции языкового знака в цифровом информационном пространстве. *Вестник Воронежского университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, (2), 36–45.

- Проненко, Е. А., Беликова, М. Е., Скрипкина, Т. П. (2023). Отчуждение студентов от обучения: могут ли метакогнитивная регуляция и осознание смысла обучения помочь его преодолеть? *Российский психологический журнал*, 20(2), 240–258. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.2.15>
- Пушкарева, Т. В. (2009). Интериоризация научного знания в процессе обучения в вузе. *Преподаватель XXI век*, (1), 178–183.
- Смирнова, П. В. (2021). Метакогнитивные компетенции в профессиональном становлении будущего педагога: понятие и перспективы исследования. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*, 4(58), 117–131.
- Харзеева, С. Э. (2012). Понимание как когнитивный процесс и как характеристика знаний в компетентностной модели образования. *Глобальная энергия*, (2–1), 351–356.
- Andreassen, J.-E., & Makarova, E. (2018). Student research in a cooperation project of innovation management between two universities. *International Journal of Management Science and Business Administration*, 5(1), 7–1.
- Artelt, C., & Schneider, W. (2015). Cross-country generalizability of the role of metacognitive knowledge in students' strategy use and reading competence. *Teachers College Record*, 117(1), 1–32.
- Dinsmore, D., Alexander, P., Loughlin, S. (2008). Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391–409.
- Flavell, J. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, 1(2), 129–144.
- Gomes, C. M., Golino, H. F., & Menezes, M. A. (2014). Predicting school achievement rather than intelligence: Does metacognition matter? *Psychology*, (5), 1095–1110.
- Hammedin, H., & Sauhan, A. (2020). Investigating metacognitive knowledge in reading comprehension: the case of Indonesian undergraduate students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(3), 608–615. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i3.23211>
- Isaacson, R. M., & Fujita, F. (2006). Metacognitive Knowledge Monitoring and Self-Regulated Learning: Academic Success and Reflections on Learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 39–55.
- Krebs, S. S., & Roebers, Br. J. (2010) Children's strategic regulation, metacognitive monitoring, and control processes during test taking. *Educational Psychologist*, 80(3), 325–340.
- Pressley, M., & Ghatala, E.S. (1990) Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, (25), 19–33.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.
- Schraw, G., & Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, (19), 460–475.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2003). Self-regulation and learning. *Handbook of psychology*, (7), 59–78.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. *Routledge/Taylor & Francis Group*, 223–245.
- Tobias, S. & Everson, H. (2000) Assessing Metacognitive Knowledge Monitoring. *Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement*, 147–222.
- Yakin N.T., Edi S., & Edi S. (2024). Students' Metacognitive Awareness in Mathematics Learning. *Academy of Education Journal*, 15(1), 1047–1055.

Yong, A., & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1–10.

Zohar, A. & Dori, Y. J. (2012). Introduction Metacognition in Science Education: Trends in Current Research. *Contemporary Trends and Issues in Science Educational*, 1–20.

Поступила в редакцию: 22.03.2024

Поступила после рецензирования: 12.07.2024

Принята к публикации: 12.08.2024

### Заявленный вклад авторов

**Евгения Николаевна Каменева-Любавская** – планирование и руководство исследованием, организация эмпирического исследования, анализ и интерпретация полученных эмпирических данных, подготовка и редактирование текста статьи.

**Татьяна Владимировна Борзова** – теоретический обзор зарубежных и отечественных исследований, подготовка текста статьи, работа с источниками.

### Информация об авторах

**Евгения Николаевна Каменева-Любавская** – старший преподаватель кафедры сестринского дела с курсом социальных дисциплин, ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Хабаровск, Российская Федерация, аспирант Высшей школы психологии, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, Российская Федерация; Author ID: 822845, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9446-4011>; e-mail: [klen.93@mail.ru](mailto:klen.93@mail.ru)

**Татьяна Владимировна Борзова** – доктор психологических наук, профессор с ученой степенью доктор наук и ученым званием доцент высшей школы психологии, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, Российская Федерация; Researcher ID: HKE-9138-2023, Scopus ID: 57205363884, Author ID: 278454, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2307-9001>; e-mail: [borzova\\_tatiana@mail.ru](mailto:borzova_tatiana@mail.ru)

### Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.