

ISSN 2072-2087

ВЕСТНИК
Брянского
государственного
университета

The Bryansk State University Herald

№ 1

2012

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

ББК 74.58
В38

Вестник Брянского государственного университета. №1(2) (2012): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО БГУ, 2012. 356с.

Редакционная коллегия

А.В. Антюхов – ректор БГУ, доктор филологических наук, профессор; председатель редакционной коллегии;

Н.А. Асташова – доктор педагогических наук, профессор (направление – профессиональная педагогика);

В.И. Горбачев – доктор педагогических наук, профессор (направление – частные методики);

Н.В. Матяш – доктор психологических наук, профессор (направление – психология);

Т.А. Николаева – доктор педагогических наук, профессор (направление – профессиональная педагогика);

М.В. Ретивых – доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор, направление - общая педагогика).

В этом выпуске Вестника Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского представлены материалы по основным направлениям исследований ученых университета в области психологии, общей педагогики, профессиональной педагогики, частных методик.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов вузов.

Ответственность за точность фактологического материала, используемого в статьях, несут авторы.

Подписной индекс: 47075

© РИО БГУ, 2012.

<i>Краснопольская Н.С.</i>	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	150
<i>Кузнецова А.А.</i>	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДОЛЖНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ: ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ, ФРУСТРАЦИИ, ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	154
<i>Матяш Н.В., Афонин И.А.</i>	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ ЛИЦЕЕ	159
<i>Мезенцева И.А.</i>	ОСОБЕННОСТИ СИМВОЛИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	162
<i>Рожкова А.В.</i>	ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ГРАЖДАНСКОМ ПОВЕДЕНИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА: ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ	164
<i>Савин Е.Ю.</i>	ОЦЕНКА СТУДЕНТАМИ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УЧИТЕЛЕМ-НАСТАВНИКОМ И МЕТОДИСТОМ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ.....	168
<i>Фещенко Е.М.</i>	РОЛЕВЫЕ ОЖИДАНИЯ И ПРИТЯЗАНИЯ СУПРУГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ СЕМЬИ.....	172
<i>Фомин А.Е.</i>	ЭВРИСТИКА ДОСТУПНОСТИ И МЕТАКОГНИТИВНЫЙ МОНИТОРИНГ РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ СТУДЕНТАМИ.....	175
ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ		
<i>Андрюшина Н.П., Симукова С.В.</i>	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ УРОКА ФИЗИКИ.....	180
<i>Буренкова Н.В.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ.....	185
<i>Васильева Н.О.</i>	МОДЕЛИРОВАНИЕ И ПРОБЛЕМА СОВМЕСТИМОСТИ ТЕКСТОВ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	188
<i>Косов А.В.</i>	МИФОСОЗНАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЕЖНЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЭЛИТ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА МИФОСОЗНАНИЯ В ГОСУДАРСТВЕННОМ УПРАВЛЕНИИ.....	193
<i>Лыткин В.В.</i>	ПРОБЛЕМА РОЛИ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИИ В СОЦИАЛЬНО – ФИЛОСОФСКИХ ВЗГЛЯДАХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОГО КОСМИЗМА.....	198
<i>Мендыгалиева А.К.</i>	ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА.....	201
<i>Степанец Р.В.</i>	ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ИНТЕГРАТИВНОГО ПОКАЗАТЕЛЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ.....	206
<i>Тараненко И.А.</i>	ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	211
<i>Чайкин А. С.</i>	ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ, ПУТИ РЕШЕНИЯ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ).....	217

The key words: family, marriage, stages of family relationships, role-playing setting, role claims.

Список литературы

1. Алешина Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы / Психология семьи. Издательский дом "БАХРАХ-М", 2002.
2. Олифиревич Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
3. Сатир В. Как строить себя и свою семью. Пер. с англ.: улучш. изд. М.: Педагогика-Пресс, 1992. 192 с.
4. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учеб. пособ. для психологов. СПб.: Речь, 2003. 336с.

Об авторе

Фещенко Е. М. - кандидат психологических наук, доцент Брянского Государственного университета имени академика И.Г.Петровского, jovnes@yandex.ru.

УДК 159.9.072.432

ЭВРИСТИКА ДОСТУПНОСТИ И МЕТАКОГНИТИВНЫЙ МОНИТОРИНГ РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ СТУДЕНТАМИ¹

А.Е. Фомин

В статье обсуждается роль эвристических процессов (эвристики доступности) в процессах метакогнитивного мониторинга решения учебных задач. В нашем исследовании такой задачей было формулирование студентами учебных трудностей. На выборке из 50 студентов показано, что испытуемые наиболее уверены в тех формулировках, которые имеют высокий уровень доступности. Эта связь не зависит от того, верна ли формулировка учебного затруднения или неверна.

Ключевые слова: эвристика доступности, метакогнитивный мониторинг.

Проблема. Многочисленные исследования в области психологии принятия решений, которые проводятся, начиная с середины прошлого столетия показывают, что содержание и качество принимаемого человеком решения в значительной степени опосредовано тем, как испытуемый оценивает свои знания и интеллектуальные навыки в решении конкретной задачи. Причем в большинстве из них устойчиво воспроизводится тот факт, что человек чаще всего переоценивает собственную компетентность, бывает слишком самонадеян в оценке результатов работы с задачей. Данный феномен получил название чрезмерной уверенности или самоуверенности (overconfidence) и был обнаружен на материале самых разных задач: построения прогнозов о вероятности того или иного события, постановки психологических и медицинских диагнозов, выдачи свидетельских показаний, решения тестов знаний (касающихся как общей осведомленности человека, так и конкретных учебных предметов) и т.д. (см., например, [1]; [4]; [5]; [10]; [12]).

Психолог Дж.Меткалф обозначившая это явление термином «когнитивный оптимизм», раскрывает его следующим образом: «Люди думают, что они смогут решить задачу, когда на самом деле неспособны на это; они абсолютно уверены, что вот-вот найдут правильный ответ, когда находятся на грани ошибки; они думают, что решили задачу, когда весьма далеки от этого; они думают, что знают ответы на вопросы, а на самом деле пребывают в полном невежестве;... они верят, что выучили материал, когда на самом деле не сделали это; они думают, что они поняли, даже если наглядно демонстрируют, что все еще блуждают во мраке» [14, p. 100].

При этом феномен самоуверенности имеет не только собственно научный, но и вполне практический интерес. Ведь переоценка собственной компетентности нередко приводит к решениям, последствия которых могут быть не только вредными, но даже катастрофическими. Иллюстрации этой мысли мы находим в самых разных областях человеческой деятельности. Так, пилот самонадеянно считающий, что он достаточно подготовлен, чтобы посадить самолет при неблагоприятной погоде, может стать причиной авиакатастрофы. Врач, слишком уверенный в неверном диагнозе, применяет неправильное лечение к больному. Учащийся, переоценивающий собственные знания, систематически недоучивает предмет и рискует снизить собственную академическую успешность.

Значимость проблемы чрезмерной уверенности побуждает ученых искать ответы на вопрос о ее природе. В настоящее время есть как минимум два варианта ответа на вопрос о том, что такое уверенность и каковы ее источники. С одной стороны, уверенность понимается как свойство личности, которое выражается в принятии себя, своих действий, решений, навыков, как уместных и адекватных. В

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ № 12-16-40004 а(р).

этом случае говорят об уверенности человека в себе. С другой стороны, уверенность человека может выражаться в его суждениях о том, как он решает различные задачи [5]. Другими словами, вторая точка зрения заключается в том, что уверенность это результат метакогнитивной активности субъекта.

Конкретизируется это представление в понятии *метакогнитивного мониторинга*, который относится к регулятивному аспекту метапознания и представляет собой отслеживание субъектом собственной познавательной активности и ее результатов в процессе решения различных типов задач [17]. Следовательно, неадекватная уверенность – это результат неких сбоев, которые возникают в процессе мониторинга. Исследования метакогнитивного мониторинга обычно заключаются в анализе различного типа суждений (т.н. метакогнитивных суждений), которые делает человек относительно успешности решения той или иной познавательной задачи. Одним из таких суждений являются суждения уверенности в решении (*confidence judgment*). Например, испытуемый высказывает уверенность в том, что он правильно вспомнил материал, или решил мыслительную задачу или выбрал правильный вариант ответа в тесте знаний и т.п.

Основная цель нашей работы состоит в теоретическом анализе и эмпирическом изучении эвристических процессов как фактора возникновения искажений в метакогнитивном мониторинге и последующей неадекватной уверенности учащегося в решении учебных задач.

В настоящее время существует довольно большой корпус исследований, в которых предметом анализа являются разнообразные факторы, обуславливающие качество метакогнитивного мониторинга и возможности его развития [12]; [15]; [16].

При всей актуальности подобных исследований их общий недостаток состоит в преобладании эмпирической направленности. Другими словами изучение факторов изменения качества метакогнитивного мониторинга, как правило, проводится без попыток построения теоретических моделей, которые могли бы объяснить причины возникновения неадекватной уверенности в решении задач. Это с одной стороны ограничивает возможности самой исследовательской работы по этой проблеме, а с другой – затрудняет создание соответствующих обучающих процедур, направленных на повышение качества метакогнитивного мониторинга. В этой связи актуальной задачей является поиск теоретических контекстов, в рамках которых проблема мониторинга познавательной активности в решении учебных задач могла бы получить теоретико-методологическое обоснование. Рассмотрим их.

В уже упомянутой работе Дж.Меткалф противопоставляет для взгляда на природу искажений метакогнитивного мониторинга. Первый из них состоит в том, что человек – существо склонное к самообману и сам себя вводит в заблуждение относительно собственной компетентности. Поэтому когда он чего-то не знает или обладает недостаточными когнитивными ресурсами для решения задачи, он старается убедить себя в обратном, и принимает желаемое за действительное [14]. Однако есть эмпирические данные, которые опровергают это объяснение. В исследовании Б.Фишхоффа, П.Словика и С.Лихтенштейн испытуемым сначала давали решить задачу и определить уверенность в решении. Затем участникам предлагалось заключить денежное пари с экспериментатором на предмет того, верен или неверен был ответ. С некоторыми испытуемыми такое пари действительно заключалось. Удивительно было то, что люди, которые переоценивали правильность собственных решений, в большинстве своем соглашались на это пари [11]. Важный вывод из этого эксперимента в контексте нашего исследования состоит в том, что человек вовсе не скрывает от себя правду, хотя и знает ее. В этом случае вряд ли можно было бы ожидать согласия от испытуемых на денежную сделку с экспериментатором. Получается, что люди действительно верят в свои заблуждения.

Другой взгляд на проблему искажений мониторинга состоит в предположении, что их источник связан с природой самих суждений, которые человек делает о себе как субъекте познания. Эти суждения не являются прямой оценкой того, как совершается и насколько успешно решение какой-либо познавательной задачи. Скорее человек выводит эту оценку, опираясь на некие признаки (далеко не всегда релевантные тому, что в действительности происходит в процессе решения), свидетельствующие с его точки зрения о том, что задача решается успешно. Дж.Меткалф рассматривает эти явления как особые эвристические процессы, подобные эвристикам, которые изучались в исследованиях Д.Канемана и А.Тверски как факторы вносящие подчас существенные искажения в процесс принятия решений [6]. Испытуемые используют их для того, чтобы относительно быстро, часто в условиях временной и информационной неопределенности производить метакогнитивные суждения, но в тоже время оказываются заложниками тех когнитивных иллюзий, которые порождаются этими эвристиками.

В литературе «эвристический» подход к объяснению феноменов сверхуверенности разработан сегодня преимущественно на материале процессов памяти [13]. В рамках этого взгляда предполагается, что субъект оценивает работу своей памяти и ее возможности (так называемая метапамять) не только на основе того, что он действительно знает и может воспроизвести. Как отмечает Дж.Меткалф наши знания часто не точны, а приблизительны, поэтому мы не можем дать оценку работе памяти, используя четкие критерии. Поскольку для человека задача оценки собственной мнемической актив-

ности оказывается весьма сложной и неопределенной, он использует эвристики как средство, которое упрощает вынесение метакогнитивных суждений. Так, уверенность субъекта в том, что он что-либо помнит, может основываться на ряде эвристически используемых признаков: а) насколько легко данный материал был вспомнен; б) насколько быстро ответ на вопрос пришел в голову; в) производит ли вопрос, на который нужно ответить впечатление знакомого или нет и т.п.

Раскроем эти представления на примере. Если мы дадим ученику тест знаний по истории и попросим оценить уверенность в правильности ответов, то его уверенность с этой точки зрения может основываться не только на том знает ли он в действительности материал конкретного теста, но также и на том: считает ли он себя человеком в целом знающим историю, кажутся ли отдельные пункты теста ему знакомыми, вызывают ли они у него какие-то ассоциации или нет, насколько легко и быстро пришел ему в голову ответ на пункт теста и т.д. Опираясь на эти впечатления, ученик выносит суждение о собственном знании. С одной стороны эти сигналы (своеобразные когнитивные подсказки) могут быть объективно связаны с наличием материала в памяти. Тогда высокая уверенность в решении тестовой задачи обоснована, а метакогнитивный мониторинг вполне адекватен. С другой стороны убеждение ученика в том, что он хорошо знает историю как дисциплину, может вовсе не обязательно предполагать, что он хорошо знает материал по данному конкретному тесту. А субъективная знакомость пункта теста может быть только субъективным переживанием никак не связанным с действительным положением вещей. В этом случае высокая уверенность в решении теста будет именно сверхуверенностью, иллюзией знания при его отсутствии.

Хотя к настоящему времени сделан уже ряд исследований, где понятие об эвристиках используется как ключевой теоретический конструкт, объясняющий неточность метакогнитивного мониторинга (см. краткий обзор в [14]), эти работы являются преимущественно общепсихологическими. В связи с этим возникает необходимость подобных исследований в образовательном контексте, в условиях реальной учебной аудитории и на материале решения студентами собственно учебных задач.

Процедура исследования. Проведено в 2012 году. Выборка: студенты 1 курса факультета иностранных языков КГУ им. К.Э.Циолковского (N=50). В нашем исследовании представление о роли эвристических процессов в вынесении метакогнитивных суждений использовано на материале оценки испытуемыми-студентами уверенности в формулировании собственных учебных проблем.

Сначала студентам предлагалось выбрать их из общего для всех списка учебных затруднений пять формулировок, которые максимально отвечают их представлениям о собственных учебных трудностях. Данный список был составлен на основе анализа протоколов нескольких предыдущих исследований процесса формулирования учебных проблем студентами [7]; [8]. В список вошли 12 формулировок, среди которых были как значимые, так и незначимые причины учебных затруднений: 1) нехватка времени; 2) внешние факторы (интернет, социальные сети, телевизор); 3) лень; 4) неудобное расписание; 5) личные проблемы (любовь, компания друзья); 6) отношения с конкретными преподавателями (придираются); 7) много задают по различным предметам (большая нагрузка); 8) незаинтересованность в будущей профессии (неудачный выбор профессии); 9) неинтересные предметы; 10) отношения в учебной группе; 11) постоянное недосыпание; 12) преподаватели скучно излагают тему. В этом списке наряду со значимыми учебными проблемами («незаинтересованность в будущей профессии»; «неинтересные предметы»; «внешние факторы») присутствуют и незначимые проблемы. Например, формулировка «лень» очень распространена среди испытуемых, но при этом как показывает наш опыт – это очень нечеткая формулировка, под которой в действительности могут подразумеваться разные основания, например, низкая мотивация, недостаточная самоорганизация учебной деятельности и т.д. Другая весьма популярная среди студентов формулировка «нехватка времени» в действительности не является самостоятельной проблемой, а скорее указывает на то, что существуют какие-то причины, которые мешают учиться. Другими словами переживание студентом нехватки времени на учебные занятия является не проблемой, а скорее субъективным маркером, который указывает на то, что какие-то проблемы существуют. Близким по смыслу к этому является понятие «индикаторной переменной», предложенное [2].

В нашем исследовании испытуемым сначала предлагалась следующая инструкция: «Выберите из предложенного списка пять проблем, которые мешают Вам учиться. Во второй колонке таблицы оцените то, насколько легко Вам было выбирать каждую из пяти проблем из списка. Легкость выбора следует оценивать следующим образом: 1 – трудно было выбрать; 2 – скорее трудно, чем легко было выбрать; 3 – средняя трудность выбора; 4 – скорее легко, чем трудно было выбрать; 5 – легко было выбрать». Затем студенты оценивали уверенность в правильности каждой из выбранных формулировок: «Оцените свою уверенность в том, насколько правильно Вы выбрали из списка каждую из пяти проблем. Уверенность следует оценивать следующим образом: 1 – совсем не уверен(а); 2 – скорее не уверен(а); 3 – уверен(а) на «50%»; 4 – скорее уверен(а); 5 – полностью уверен(а)». Таким

образом, мы получали два показателя. Во-первых, психологическая доступность формулировки каждой учебной проблемы, которая измеряется как субъективная легкость ее выбора из списка. Предполагается, что испытуемый определяет легкость выбора именно на основании того, что предложенные в списке формулировки в большей степени соответствуют его собственным представлениям о трудностях в учении. Во-вторых, уверенность как показатель метакогнитивного мониторинга процесса формулирования учебной проблемы. *Гипотеза* исследования состояла в том, что психологическая доступность формулировки учебной проблемы будет значимо и положительно связана с тем, насколько высоко будет уверен испытуемый в ее правильности. Конкретно эта связь может выражаться в том, что субъективная доступность той или иной причины, которую испытуемый приписывает собственным учебным трудностям, положительно связана с уверенностью в правильности данной формулировки, независимо от того, насколько она адекватна. Для высоко доступной формулировки студент будет демонстрировать высокую степень уверенности в ее правильности, даже в том случае, если сама формулировка слабо отражает истинные причины учебных затруднений.

Результаты и обсуждение. Вычислялся коэффициент корреляции Спирмена между переменными психологической доступности и уверенности в правильности формулировок учебных проблем. Данные по корреляционному анализу сведены в таблицу 1.

Те формулировки, которые не вошли в таблицу, были выбраны небольшим числом испытуемых (от 1 до 15 человек). Поэтому коэффициент корреляции для них не рассчитывался. Для остальных проблем взаимосвязи между субъективной легкостью (психологической доступностью) и уверенностью в правильности формулировок оказались высокими положительными и статистически значимыми. Причем характер взаимосвязи не зависит от того, какая это формулировка: соответствует она подлинной проблеме или мнимой.

Таблица 1

**Взаимосвязь между психологической доступностью и уверенностью
формулировок учебных проблем**

Формулировка учебной проблемы	r, Спирмена	p-уровень
Нехватка времени	0,60	p< 0,01
Внешние факторы	0,54	p< 0,01
Лень	0,49	p< 0,01
Личные проблемы	0,69	p< 0,01
Много задают...	0,76	p< 0,01
Неинтересные предметы	0,63	p< 0,01
Отношения в учебной группе	0,88	p< 0,01
Постоянное недосыпание	0,64	p< 0,01

Так, например, коэффициент корреляции положителен и значим для такой проблемы как «неинтересные предметы». Эта формулировка отражает важный внутренний фактор учения – мотивацию студента. Сходная картина получается и для формулировок «внешние проблемы» и «личные проблемы», а также «большая учебная нагрузка». Все это важные ситуационные переменные, которые создают реальные трудности в решении студентами учебных задач. Однако аналогичные взаимосвязи получены и для явно мнимых проблем: «нехватка времени», «лень», «постоянное недосыпание».

Анализ подсчитанных коэффициентов позволяет сделать следующие выводы:

1) Уверенность в формулировках учебных проблем не связана с тем, отражает ли конкретная формулировка значимое или незначимое учебное затруднение. Следовательно, на материале решения студентами задачи на обнаружение учебных проблем обнаружен эффект искажения метакогнитивного мониторинга этого процесса.

2) Качество метакогнитивного мониторинга (на материале задачи обнаружения и формулирования учебных проблем) связано с субъективной доступностью формулировок затруднений в учении.

3) В целом результаты свидетельствуют в пользу того, что исследовательская гипотеза подтвердилась: эвристические процессы (в частности, опора субъекта на доступность получения решения при вынесении метакогнитивных суждений о правильности этого решения) существенным образом связаны с возникновением искажений в метакогнитивном мониторинге.

Важно, что решение вопроса о том, какие механизмы лежат в основе неадекватного метакогнитивного мониторинга, задает направление для конструирования обучающих процедур, направленных на коррекцию этих искажений. Если считать, что в основе сверхуверенности ученика лежат эвристические процессы, то в обучении необходимо создавать такие условия, которые способствовали бы более осторожному использованию учащимися таких эвристик. В работе Д.Канемана и А.Тверски, посвященной проблеме коррекции неадекватных прогнозов, в качестве подобного приема предлагаются процедуры рефлексивного осмысления процесс построения прогноза. Фактически, она реализуется как развернутое и осознанное сопоставление интуитивных прогнозов и статистических данных исходов с учетом дополнительных переменных, таких, например, как субъективно оцениваемая успешность решения прошлых задач на прогнозирование [3].

В наших исследованиях, проведенных в 2010-2011 году, была предложена аналогичная по смыслу обучающая процедура рефлексивного характера, в рамках которой студенты совместно с преподавателем-экспериментатором сначала формулировали, а затем обсуждали причины собственных учебных трудностей. Было обнаружено, что студенты экспериментальной группы показывают статистически значимые изменения в качестве метакогнитивного мониторинга по сравнению со студентами, которые не были включены в обучающие занятия [7]; [8]; [9].

In article the role of heuristic processes (availability heuristics) in processes metacognitive monitoring of the solving of educational problems is discussed. In our research by such problem there was a formulation students of educational difficulties. On sample of 50 students it is shown, that examinees are most assured of those formulations which have high level of availability. This communication does not depend on, whether the formulation of educational difficulty is true or is incorrect.

The key words: *availability heuristics, metacognitive monitoring.*

Список литературы

1. Волков Д.Н., Зиновьева Е.В. Проявление когнитивного бессознательного в феномене сверхуверенности // Вестник СПбГУ. Сер.2. 2011. Вып.1. С. 314-323.
2. Дернер Д. Логика неудачи. М.: Смысл, 1997. 237 с.
3. Канеман Д., Тверски А. Интуитивное прогнозирование: предубеждения и корректирующие процедуры // Принятие решений в неопределенности: правила и предубеждения.- Харьков: Изд-во Институт прикладной психологии «Гуманитарный центр», 2005, С. 475-481.
4. Плаус С. Психология оценки и принятия решений / Перевод с англ. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1998. 368 с.
5. Скотникова И.Г. Проблема уверенности: история и современное состояние // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 52-60.
6. Тверски А., Канеман Д. Доступность: эвристика оценки частоты и вероятности // Принятие решений в неопределенности: правила и предубеждения.- Харьков: Изд-во Институт прикладной психологии «Гуманитарный центр», 2005, С. 191-207.
7. Фомин А.Е. Развитие представлений студентов о причинах учебных проблем средствами метакогнитивного обучения // IV Международная научно-практ. конф. «Учитель. Преподаватель. Тренер». Т.2.- М.: Учреждение РАО «Психологический институт», 2010. С. 184-188.
8. Фомин А.Е. Развитие метакогнитивной осведомленности студентов о процессах обнаружения и формулирования проблем // Вестник БГУ. №1 (2011): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО БГУ, 2011. С.255-259.
9. Фомин А.Е. ИмPLICITная и эксплицитная проблематизация как условие повышения метакогнитивной осведомленности // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы. Материалы Всеросс. научно-практ. конф. г. Ярославль 19-21 мая 2011 г.- Ярославль, ЯрГУ им. П.Г.Демидова, 2011.- С. 452-455.
10. Фомин А.Е., Королева Е.О. Роль уверенности школьников в знании на примере изучения русского языка // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. ART 1658 . СПб., URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1658.htm> . – Гос.рег. 0421100031. ISSN 1997-8588. [дата обращения 05.11.2011]
11. Fischhoff, B., Slovic, P., & Lichtenstein, S.. Knowing with certainty: The appropriateness of extreme confidence // Judgment and decision making: An interdisciplinary reader / Ed. M. R. Oakes, K. R. Hammond. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1985. P. 397-415.
12. Hacker D.J., Bol L., Keener M.C. Metacognition in education: A focus on calibration // Handbook of metamemory and memory / ed. J. Dunlosky, R.A.Bjork. N.Y.: Psychology Press, 2008. P. 429-455.
13. Metcalfe J. Metacognitive processes // Memory / Ed. E. L. Bjork, R. A. Bjork. Academic Press, Inc. 1996. P. 381-407.
14. Metcalfe J. Cognitive Optimism: Self-Deception or Memory-Based Processing Heuristics? // Personality and Social Psychology Review 1998, Vol. 2, No. 2, P. 100-110.
15. Nietfeld, J., Cao, L., Osborne, J. Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom // The Journal of Experimental Education. 74. 2005. P. 7-28.
16. Nietfeld, J., Cao, L., Osborne, J. The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance, monitoring accuracy, and self-efficacy. Metacognition and Learning. 1. 2006. P. 159-179.
17. Schraw G., Moshman, D. Metacognitive theories // Educational Psychology Review. 1995.7. P. 351-371.

Об авторе

Фомин А. Е.- кандидат психологических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского, e-mail: fomin72-72@mail.ru