

На правах рукописи



ПОЗИНА Марина Борисовна

03 СЕН 2009

**КОГНИТИВНАЯ САМООЦЕНКА
И ОБЪЕКТИВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**19.00.01 – общая психология, психология личности,
история психологии**

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Москва – 2009



Работа выполнена на кафедре общей психологии НАЧОУ ВПО «Современная гуманитарная академия».

Научный руководитель Заслуженный деятель науки РФ,
доктор психологических наук, профессор
Ратанова Тамара Анатольевна

Официальные оппоненты: доктор психологических наук
Березина Татьяна Николаевна

кандидат психологических наук, доцент
Арестова Ольга Николаевна

Ведущая организация Учреждение Российской академии наук
Институт психологии РАН

Защита состоится 16 сентября 2009 г. в 16 часов на заседании диссертационного совета ДМ 521.003.02 при НАЧОУ ВПО «Современная гуманитарная академия» по адресу: 115114, г. Москва, ул. Кожевническая, д. 3, ауд. 410.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке НАЧОУ ВПО «Современная гуманитарная академия».

Автореферат разослан 14 августа 2009 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат психологических наук,
профессор



Гнездилов Г.В.

1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Понятие «самооценка» является одним из наиболее часто используемых в научной психологии. Анализ литературы позволяет сказать, что на рубеже веков происходит возрастание интереса к феномену самооценки и постепенный переход от одномерных концептуализаций самооценки к исследованию ее специфических аспектов. Этот переход к изучению аспектов самооценки обусловлен тем, что единая, глобальная мера самооценки нередко приводит к весьма противоречивым результатам.

Известная формула самооценки о соотношении «притязаний» и «успеха», казалось бы, должна стимулировать исследовательскую активность психологов для поиска и сравнения самооценочных показателей и реальных достижений. Однако в массиве публикаций за более чем вековой период почти нет работ, в которых сопоставляются самооценки результатов интеллектуальной деятельности с успешностью ее выполнения. Формулируя общетеоретические положения о сути психологического исследования, С.Л. Рубинштейн (1940) уже давно указывал на недостаточность использования только субъективных данных: «собственно психологическое исследование начинается лишь там, где психические явления берутся в их отношении к объективной действительности».

Вся история западных исследований самооценки «проникнута беспокойством о том, что это понятие недостаточно определено, и, следовательно, плохо поддается измерению». Причинами сложности в этой сфере является «недостаточная строгость экспериментов и малая результативность инструментов измерения самооценки» (Л.Ф. Бурлачук, 2008).

Обобщенные аналитические констатации подтверждают актуальность исследования различных аспектов самооценки, включая когнитивные.

Состояние разработанности темы исследования. Изучение самооценки как центрального (генерализованного) образования в структуре личности, в формировании образа Я и становлении межличностных отношений, ее связи с направленностью, целеполаганием, ценностными ориентациями, представлены в классических работах отечественных психологов К.А. Абульхановой-Славской, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Л.В. Бороздиной, Я.Л. Коломинского, И.С. Кона, А.И. Липкиной, С.Р. Пантелеева, А.А. Реана, Е.А. Серебряковой, А.И. Сильвестру, А.С. Славиной, С.В. Спичак, В.В. Столина, Г.А. Цукерман и др.

Роль самооценки в активизации интеллектуальной активности субъекта в контексте конкретной деятельности изучали Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.И. Захарова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Е.И. Савонько и др. В этих исследованиях самооценочная активность представлена как своеобразный пусковой механизм, побуждающий человека мыслить, прогнозировать, нести ответственность за свои действия, а успешность интеллектуальной деятельности зависела от степени адекватности самооценки. Проблема отдельных аспектов самооценки, как компонентов интеллектуальной деятельности, рефлексивного, творческого мышления, как условий адаптации личности рассматривалась в работах Д.Б.Богоявленской, Ю.С. Бабахан, А.С. Зак, А.Н. Крылова, В.С. Магуна, А.К. Осницкого, И.А. Симоненко, В.Ф. Шаталова, Н.Е. Шафажинская и др.

Теоретический анализ работ выявил сходные основные вопросы, возникающие перед исследователями в эксперименте: как измерить степень адекватности самооценки реальным достижениям, как научить человека адекватно оценивать свой умственный труд. Это созвучно констатациям зарубежных аналитиков, отмечающих трудности измерения самооценки, призывающих к более строгому проведению экспериментов в области ее изучения (Р. Баумейстер, Н. Керр, Дж. Крокер, А. Кромер, Г. Трост, Х. Холлинг, У. Сванн, Н. Смит, Р. Тафароди, Д. Форсит, Н. Эмлер, J. Blascovich, J. Tomaka).

Таким образом, несомненна актуальность **научной задачи**, которая заключается в определении нового подхода к диагностике субъективных и объективных показателей интеллектуальной деятельности в их единстве, учитывающего опыт отечественных и зарубежных исследований.

Объект исследования – самооценка в интеллектуальной деятельности.

Предмет исследования – взаимосвязь когнитивной самооценки и объективных показателей интеллектуальной деятельности.

Цель исследования – осуществить сопоставительный анализ субъективных и объективных показателей интеллектуальной деятельности и выявить специфику их взаимосвязей.

Общая гипотеза исследования – сопоставление субъективных и объективных показателей интеллектуальной деятельности выявляет противоречия, анализ которых может раскрыть их взаимосвязи.

Частные гипотезы:

1. Качество когнитивной самооценки (степень адекватности) сопряжено с природой объекта оценивания и уровнем интеллектуального развития личности.

2. Неадекватно высокая самооценка в процессе работы с текстом может снижать степень и качество усвоения информации, влиять на успешность интеллектуальной деятельности в целом.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть подходы к изучению различных аспектов самооценки, обосновать перспективность сопоставительного подхода к исследованию ее когнитивных аспектов.

2. Разработать способ измерения когнитивной самооценки на основе модели познавательного чтения; сформулировать положение о когнитивной самооценке.

3. Экспериментально исследовать взаимосвязи субъективных и объективных показателей интеллектуальной деятельности (на модели познавательного чтения).

4. Выявить характерные (типовые) способы осмысления текста на основе анализа взаимосвязей субъективных и объективных показателей.

5. Разработать способ оперативной диагностики когнитивных аспектов самооценки; выявить условия коррекции когнитивной самооценки на модели познавательного чтения.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют фундаментальные работы в области: классических исследований самооценки (Л.В. Бороздина, Б.С. Братусь, И.С. Кон, А.И. Липкина, С.Р. Пантिलеев, А.А. Реан, В.В. Столин, Г.А. Цукерман и др.); проблем понимания, осознания непонимания, формирования установок на адекватное понимание в процессе переработки информации (О.С. Анисимов, А.А. Брудный, М.В. Гамезо, В.В. Знаков, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия, Л.В. Пугляева, Н.Г. Салмина и др.); проблем компетентности (Л.И. Берестова, А.В. Брушлинский, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Л.М. Митина и др.); изучения роли когнитивных механизмов психической активности субъекта (Д.Б. Богоявленская, Э.А. Голубева, В.Н. Дружинин, Н.Д. Павлова, Т.А. Ратанова, Т.Н. Ушакова, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная, Н.И. Чуприкова и др.); активизации интеллектуальной деятельности субъекта (О.Н. Арестова, Л.И. Божович, А.Е. Войскунский, И.В. Дубровина, А.В. Захарова, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, В.В. Рубцов, Н.Ф. Талызина и др.).

др.); в области рефлексивного мышления и механизмов адаптации к новым условиям (А.С. Зак, А.К. Осницкий, Н.Е. Шафажинская и др.).

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки выдвинутых гипотез были использованы: метод оценки степени понимания текстовой информации И.Ф. Неволина, тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, краткий отборочный тест Э. Вандерлика, словарный тест для диагностики вербального мышления Дж. Фланагана, математические методы психологического исследования: корреляционный анализ, дисперсионный анализ, *t*-Стьюдента, *U*-Манна-Уитни, *H*-Краскела-Уоллеса, хи-квадрат, дискриминантный анализ, психометрический метод альфа Кронбаха.

Анализ эмпирического материала проводился с помощью программы EXCELL и программного пакета «SPSS 12.0 for Windows».

Эмпирическая база исследования. Экспериментальная работа осуществлялась в Московской академии образования Н. Нестеровой. Всего на разных этапах исследования приняло участие 1129 студентов разных факультетов.

Этапы исследования. Исследование проводилось в течение 1996-2009 гг. и условно распределялось по следующим этапам. Первый этап (1996-1999): анализ существующих подходов к исследованию самооценки, поиск в зарубежной и отечественной литературе релевантных методов диагностики различных аспектов самооценки, пилотное исследование качества работы с текстом. Второй этап (2000-2006): эмпирическое исследование взаимосвязи объективных и субъективных показателей качества работы с текстом на модели познавательного чтения, разработка способа измерения когнитивных аспектов самооценки. Третий этап (2007-2009): методологический анализ проблемы исследования, упорядочение и обработка исследовательских материалов и техническое оформление диссертации.

Основные научные результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна.

1. Проанализированы существующие подходы к изучению самооценки, обоснована перспективность сопоставительного подхода к исследованию ее когнитивных аспектов. Сопоставительный подход обеспечивает получение многомерных данных и, соответственно, создает условия для более глубокого анализа когнитивной самооценки.

2. Разработан способ измерения когнитивной самооценки в шкале объективных показателей на модели познавательного чтения. Сформулировано положение о когнитивной самооценке, которая, в отличие от традиционной

самооценки, сопряжена с объективными показателями. Она может рассматриваться как уровневая структура, как классификационный признак, как компонент самооценочного мышления.

3. Осуществлен анализ экспериментальных данных, выявлены взаимосвязи объективных и субъективных результатов интеллектуальной деятельности на модели познавательного чтения, выявлены статистические закономерности.

4. На основе четырех классификационных признаков выявлены пять типовых паттернов, обусловленных взаимосвязью объективных и субъективных показателей интеллектуальной деятельности.

5. Разработан способ оперативной диагностики основных когнитивных аспектов самооценки, параметры которой, в отличие от традиционных методик, могут быть соотнесены с объективными показателями интеллектуальной деятельности; выявлены и эмпирически обоснованы условия для коррекции когнитивной самооценки.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась последовательным соотнесением теоретических положений с результатами экспериментального исследования; планированием эксперимента; адекватным выбором надежных и валидных методов; достаточным объемом выборки испытуемых; использованием различных статистических методов, адекватных предмету, целям, задачам и гипотезе исследования.

Теоретическая значимость результатов исследования:

1. Обоснован сопоставительный подход к исследованию когнитивных аспектов самооценки, позволяющий анализировать объективные и субъективные показатели интеллектуальной деятельности в их единстве, содержательно интерпретировать качество когнитивной самооценки как меру ее адекватности объективным показателям.

2. Получены новые психологические данные о динамике усвоения человеком информации в различных временных режимах, которые могут служить теоретико-экспериментальным основанием для оценки производительности умственного труда.

3. Сформулировано положение о когнитивной самооценке как о доступной для объективной характеристики степени успешности индивида в определенной области интеллектуальной деятельности.

Практическая значимость результатов исследования:

1. Разработан сопоставительный подход к исследованию различных аспектов когнитивной самооценки, который в единстве с объективными

показателями результатов интеллектуальной деятельности может быть использован для комплексной оценки и прогноза достижений индивида и группы.

2. Способ оценки объективных и субъективных результатов качества работы с информацией позволяет осуществлять диагностику интеллектуальной деятельности в учебных и профессиональных учреждениях. Он может быть использован для оценки результатов темпа и качества чтения участников всероссийских и международных олимпиад, как отечественный аналог программы Международного исследования PISA (Programme for International Student Assessment).

3. Способ диагностики когнитивных аспектов самооценки может применяться в школе, вузе, в практике отбора персонала для оценки академических компетенций, а также для обучения. Полученные данные могут стимулировать разработку новых тестовых технологий и диагностических методик, измеряющих субъективно-объективные показатели качества интеллектуальной деятельности.

4. Статистические результаты эмпирического исследования помогут глубже проникнуть в сущность традиционной самооценки и наметить пути дальнейших экспериментальных исследований в области когнитивной самооценки.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты исследования сообщались на научных конференциях: Конгресс по проблемам чтения «Грамотность в изменяющемся мире» (Прага, 1996), ежегодная конференция Международной ассоциации чтения (Атланта, 1997), Всероссийская научно-методическая конференция «Развивающаяся психология – основа гуманизации образования» (Москва, 1998), Международная научно-практическая конференции «Социальное познание в эпоху быстрых экономических и политических перемен» (Москва, 2000), Международная научно-практическая конференция «Качество высшего профессионального небюджетного образования: современное состояние и перспективы» (Москва, 2000), VII Всероссийская научно-практическая конференция «Психология в школе: зона ближайшего развития» (С.-Петербург, 2002), Первые международные научные чтения, посвященные памяти академика С.Я. Батышева (Николаев, 2003), XIV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание: устоявшееся и спорное» (Москва, 2003), Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы интеллектуального и личностного развития» (Москва,

2004), научная конференция студентов и преподавателей «Глобализация: наука, образование, человек в XXI веке» (Москва, 2005), Всероссийская научно-практическая конференция студентов негосударственных вузов «Россия: перспектива прорыва в цивилизацию знаний» (Москва, 2005), межвузовская конференция молодых ученых и студентов «Научный потенциал XXI века» (Москва, 2007, 2008).

Данные теоретического анализа и экспериментального исследования внедрены в учебные курсы «Информационная психология», «Педагогика и психология», «Введение в профессию», «Психодиагностика» в Московской академии образования Н. Нестеровой, использовались при написании курсовых и дипломных работ, включены в учебное пособие «Введение в профессию. Психология и педагогика». Раздел «Самооценка результатов деятельности» включена в книгу: Как написать и защитить диссертацию. – СПб.: Питер, 2003. – С.72-78. (авт. Захаров А., Захарова Т.), третье издание книги (2007) переведено на арабский язык.

Положения, выносимые на защиту:

1. Сопоставительный подход, в отличие от других диагностических подходов (объективного, субъективного, проективного), дает возможность осуществлять комплексный анализ объективных и субъективных показателей деятельности в их естественной взаимосвязи интеллектуальных и личностных проявлений. Сопоставление субъективных и объективных данных интеллектуальной деятельности обнаруживает противоречия, обусловленные природой самооценочных показателей, которые выражаются в форме статистических закономерностей.

2. Когнитивные аспекты самооценки являются важной составляющей интеллектуальной деятельности и, по сути, имманентны ей. Они могут быть объективированы (вынесены вовне) и представлены в той же шкале измерений, что и объективные показатели (в модели познавательного чтения). Когнитивная самооценка – самостоятельно оцениваемая индивидом степень успешности акта (этапа, процесса, результата) интеллектуальной деятельности, или степень компетентности в определенном аспекте деятельности. Когнитивная самооценка является составляющей самооценочного мышления. Качество когнитивной самооценки, как мера ее адекватности, зависит от уровня интеллектуального развития личности и определяется мерой соответствия объективным показателям. Во всем этом ее отличие от традиционной самооценки.

3. Интеллект наиболее ярко проявляется в познавательном чтении, поскольку упорство в осуществлении умственных операций, готовность к проверке смысловых ошибок являются важнейшими составляющими интеллектуальной деятельности. Специфика взаимосвязей объективного и субъективного у отдельного индивида детерминирована уровнем развития его интеллектуальных и личностных качеств и отражается в когнитивной самооценке. В экспериментальном исследовании (модель познавательного чтения) противоречие субъективного и объективного проявляется в том, что распределение объективных показателей работы с текстом подчиняется нормальному закону, тогда как распределение когнитивной самооценки имеет другой характер. Асимметричность связей выражается в большом количестве чрезмерно завышенных самооценок. Динамика расхождений (дельта между объективными и субъективными показателями) также подчинена нормальному закону. Взаимосвязи этих показателей зависят от пола: девушки понимают лучше, оценивают себя более адекватно.

4. Индивидуальные различия в особенностях восприятия, запоминания, актуализации прочитанного, выраженные в специфике взаимосвязей субъективных и объективных показателей, проявляются в виде характерных (типовых) способов работы с текстом. Признаки, на которых основывается многомерный метод классификации, включают объективные и субъективные результаты, степень их расхождения, динамику роста показателей на каждом этапе работы с текстом. Сравнение результатов одного исследования (в модели познавательного чтения) с самооценками, полученными по рейтинговым шкалам в другом исследовании, дает возможность выявлять типовые психологические характеристики интеллектуальной деятельности.

5. Адекватность когнитивных самооценок, получаемых по рейтинговым шкалам, в отличие от методик этого типа (опросников), устанавливается посредством сопоставления с объективными показателями. Способ оперативной диагностики когнитивных аспектов самооценки разработан на принципе системной дифференциации Н.И. Чуприковой (общее представление о себе должно соотноситься с частными академическими достижениями; процесс самооценочной рефлексии должен дифференцировать оцениваемые признаки; в процессе дифференциации должен возникнуть толчок для нового качественного изменения личности) и принципе экологической валидности М. Айзенка (критерии должны отражать сущность работы и быть объективно проверяемыми). Коррекция когнитивной самооценки осуществляется с учетом этих принципов в условиях обучения.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (170 наименований, из них 23 – на иностранных языках) и приложений. В работе 38 таблиц и 21 рисунок.

2. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяются цель, объект, предмет и задачи, формулируются гипотезы и положения, выносимые на защиту, раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования.

В первой главе «Самооценка как объект психологических исследований» представлен теоретико-методологический анализ классических исследований самооценки на разных исторических этапах развития психологии, дается интерпретация психологической сущности сложных механизмов самооценки, обобщаются результаты изучения ее различных аспектов. Представлено многообразие теоретических положений относительно факторов, формирующих самооценку, ее структурных компонентов, динамических особенностей, причин деформации. Проведенный анализ позволяет сказать, что наиболее глубокая разработка конструкта самооценки осуществлена в трудах отечественных ученых. Это создает основу для более широкого и методологически адекватного ее рассмотрения.

Самооценка рассматривается как компонент самосознания, самовоспитания, самокритичности, самосовершенствования, как механизм самоконтроля и регулятор развития личности (Б.Г. Ананьев, 1935; И.В. Дубровина, 1997; С.Р. Пантеев, 1991; А.Г. Спиркин, 1972; В.В. Столин, 1983; И.И. Чеснокова, 1978). Она тесным образом связана с успехами и достижениями личности, прямо или косвенно воздействуя на эмоции (Л.И. Божович, 1978; А.М. Прихожан, 1999; Е.И. Савонько, 1970; Е.А. Серебрякова, 1955; Л.С. Славина, 1958). Самооценка зависит от значимости профессиональной и учебной деятельности для человека (А.В. Захарова, 1980; Н.В. Кузьмина, 1973; В.С. Магун, 1977), а также от внешних оценок окружающих людей (Ю.С. Бабахан, 1973; И.С. Кон, 1981; А.А. Налчаджан, 1988).

«Самооценка пластична и поддается изменению», при определенных условиях она может быть нечувствительной к опыту, отождествляться с оценками окружающих или стремиться к росту (Б.С. Братусь, 1986). Она влияет на регуляцию поведения и является фактором адаптации в обществе (Е.И.

Савонько, 1979; Е.Т. Соколова, 1984). Адекватная самооценка является основой не только профессиональной компетентности (Д. Майерс, 2001; Г. Трост, 1999; Х. Холлинг, 1995), но и залогом успешности во всей последующей жизни человека (Б.С. Братусь, 1985; Л.В. Бороздина, 2001; С.Р. Пантилеев, 1991; Е.Т. Соколова, 1984).

Проблема способов измерения адекватности самооценки в учебной и профессиональной сферах деятельности, где наиболее ярко проявляются ее специфические аспекты, уже давно разрабатывается в отечественной психологии (Ш.А. Амонашвили, 1975; А.И. Липкина, 1968, 1981; В.С. Магун, 1977; В.Ф. Шаталов, 1989; Г.А. Цукерман, 1998). Суть проблемы ученые видят в том, чтобы «найти условия и методы формирования адекватной самооценки в контексте значимой деятельности» (А.В. Захарова, 1989), полагая, что самооценка влияет на результаты труда (Г.Г. Граник, 1984; А.К. Маркова, 1977), а сама самооценочная деятельность является «основой теоретического мышления» (Н.Е. Шафажинская, 1986).

В работах все чаще обсуждается вопрос количественного измерения самооценки и трудностей ее объективации (А. Анастаси, С. Урбина, 2001; М. Айзенк, 1999; Л.Ф. Бурлачук, 2008). Это связано с тем, что чаще всего ученые изучали опыт уже готовых оценок в деятельности, в процессах мышления, в структуре свойств личности (А.В. Захарова, 1989; В.А. Степанов, 2004). В последние годы исследователи отмечают рост числа людей, склонных переоценивать себя по широкому кругу личностных качеств и компетенций (Р. Баумейстер, М. Джонс, 2005; В.Н. Дружинин, 2001; Д. Мацумото, 2002; Д. Майерс, 2001, R. Tafarodi, W. Swann, 1995), в связи с этим стала весьма актуальной проблема дифференциации различных аспектов самооценки и поиска средств для их измерения в контексте реальных достижений личности.

Во второй главе «Самооценка в интеллектуальной деятельности» дан обзор исследований, в которых рассматриваются условия развития самооценочного мышления и его роль в понимании информации, представлены данные о качестве чтения как процессе усвоения информации, сформулировано положение о когнитивной самооценке.

В контексте нашего исследования необходимо подчеркнуть, что «сформированность компонентов когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта позволяет судить об уровне развития интеллекта» (М.А. Холодная, 2008). Вместе с этим, также необходимо отметить, что в психологии метакогнитивные компоненты представлены как аспекты самооценочного мышления, функцией которого является оценка способностей

и оценка прогресса в решении задач (Г. Лефрансуа, 2003, Р. Стернберг, 2002). В интеллектуальной деятельности, которую мы исследуем, связанную с процессом переработки информации, самооценочное мышление влияет на качество усвоения содержания текста, его понимание, создает предпосылки для эффективной и результативной работы.

В рамках специально разработанных программ были созданы методы формирования оценочного мышления в процессе интеллектуальной деятельности (Ш.А. Амонашвили, А.В. Захарова, А.И. Липкина, Н.А. Менчинская, В.Ф. Шаталов и др.). В этих исследованиях было определено, что индикатором интеллектуальной активности личности является самооценка результатов труда, которую в каждом отдельном познавательном акте необходимо отделять от обобщенной личностной самооценки. В процессе оценочных действий приобретает новый интеллектуальный опыт, развивается самооценочное мышление и формируется компетентное отношение к процедуре оценивания. Как правило, становление самооценочного мышления осуществляется в несколько этапов: постановка цели, разработка специальных заданий, организация контроля, экспертная оценка и анализ выполненных умственных операций. В частности, один из методов состоял в том, что учащиеся вырабатывали критерии, относительно которых затем происходило оценивание их интеллектуальных достижений (Г.А. Цукерман, 1998).

Обратим внимание на метод, который имеет общие черты с одним из наших экспериментов. Этот метод развития самооценочного мышления включал серии заданий: чтение текста, его изложение, самооценка качества работы. Даже фиксировалась способность делать самооценку самооценки изложения (Р. Winograd, S. Paris, C. Bridge, 1995). В методе Ришара рассматривались различные этапы оценивания, включая также этап субъективной оценки, которая должна была стимулировать и направлять логику суждений индивида. В другом его исследовании изучались трудности понимания при чтении и заполнении административных документов (Ж.Ф. Ришар, 1998). Необходимо отметить, что в этом и других методах не было количественного измерения самооценок, сопоставления с измеренными реальными результатами. В силу этого, анализ данных был поверхностным, недостаточно глубоким, связи между объективными и субъективными показателями не выявлялись.

Специалисты в области психологии текста признают, что понимание смысла прочитанного неразрывно связано с интерпретацией объекта понимания и его оценкой. Как и решение любой интеллектуальной задачи, понимание

смысла текста есть мышление (Л.П. Добраев, 1983). Его специфика проявляется в нахождении ответов на вопросы, которые текст вызывает у читателя и решении проблемных ситуаций, содержащихся в нем. Действия, связанные с интерпретацией текста, непосредственно влияют на качество обработки информации и ее дальнейшую актуализацию (И.А. Зимняя, 1976). Как отмечают исследователи, качество воспроизведения материала зависит от многих факторов, среди которых особенности восприятия, памяти, мышления человека, а также стихийно сложившиеся способы, приемы и привычки (Г.Г. Граник, 1984; И.В. Дубровина, 1997; Н.И. Жинкин, 1956; И.А. Зимняя, 1976; М.К. Кабардов, 1991; А.А.Смирнов, 1966; D. Olge, 1986; L. Baker, A.L. Brown, 1984). Можно сказать, что положительный результат процесса осмысления воспринимаемого текста выражается в понимании, тогда как отрицательный – в непонимании. При этом непонимание, отмечает И.А.Зимняя, – «это не отсутствие процесса осмысления, а только его отрицательный результат, свидетельствующий о том, что процесс осмысления не достиг исхода» (1976). «Между текстом и его пониманием имеется зазор» (В.П. Зинченко, 1997), который в интеллектуальной деятельности человека определяется диапазоном его «умений и навыков намеренного понимания, мышления, думания» (П.И. Зинченко, 1959).

Эта сложная проблема качества работы с текстовой информацией разрабатывалась и обсуждалась в работах ряда ученых (В.Б. Бондаревский, 1975; С.М. Бондаренко, Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, 1984; Л.С. Гребнев, 2005; Г.С. Ковалева, 2005). В главе приведены их обобщенные констатации: школа не формирует навыков содержательного чтения; студенты не приучены систематически работать с книгой, «в российской школе существуют большие проблемы в формировании способности к осмыслению текстов» (Ковалева, 2005). Даже студенты университета не умеют читать, если речь идет о «чтении как деятельности познавательной и коммуникативной» (Н.В. Чепелева, 2006). По результатам исследования PISA-2006 российские учащиеся 15-летнего возраста имели международный рейтинг в пределах 37-40 места.

В связи этим, вопросы развития способностей к осмыслению текстов все шире обсуждается в нашей стране. Предлагаются решения на двух уровнях образования (среднего и высшего), на каждом из которых, считают специалисты, необходимо изменить характер экзаменов. ЕГЭ должен проверять умения работать с текстовой информацией, оценивать скорость обработки и глубину понимания текста, – это один из путей решения проблемы на школьном этапе обучения и условие перехода к освоению высшего образования

(Л.С. Гребнев, 2005). В высшей школе необходимо ввести дополнительный экзамен, предназначенный для оценки формирования общих компетенций. Процедура такого экзамена: выпускник «вытягивает» не билет с вопросами, а статью; ознакомившись с текстом, он должен выписать ключевые слова и свернуть содержание в один абзац (не более 100 слов); сформулировать основную проблему. Подчеркивается, что в этом случае все кафедры должны работать на формирование не только специальных, но и общих компетенций (Л.С. Гребнев, 2005).

Важным, на наш взгляд, выводом, который можно сделать на основе обзора вышеизложенной литературы, является признание учеными того факта, что в процессе интеллектуальной деятельности осуществляется сознательный (внутренний) контроль, который стимулирует поисковую активность и обеспечивает определенный уровень понимания. Метакогнитивные компоненты, отвечающие за процессы контроля мыслительной деятельности, формируют самооценочное мышление, которое позволяет оценивать качество понимания информации, то есть влиять на информационные возможности индивида.

Когнитивная самооценка, как компонент самооценочного мышления, является своеобразной движущей силой интеллектуальной деятельности индивида, а поскольку по своей сущности она должна быть сопряжена с измеряемыми объективными показателями, то ее качество определяется мерой адекватности этим показателям. Именно в этой ее сущности мы видим отличительный признак от традиционной самооценки. Мы рассматриваем когнитивную самооценку как представленную в шкале измерений самостоятельно оцениваемую индивидом степень успешности акта интеллектуальной деятельности. Смысл когнитивных самооценок простой: их необходимо сопоставлять с объективными результатами, анализировать в контексте с ними. Иначе они будут иметь пустое содержание, подобно ситуации, когда, например, имея множество данных, американские психологи не могут определить, в какой степени эти данные соответствуют реальности. Такого рода обобщения, которые имеют инновационный характер и большую практическую значимость, определили выбор исходной позиции в экспериментальном исследовании.

В третьей главе «Экспериментальное исследование когнитивной самооценки в контексте объективных показателей интеллектуальной деятельности» представлены результаты, их анализ и обсуждение. Рассматривая когнитивную самооценку в разных контекстах (как меру оценки

степени понимания в процессе чтения; как уровневый признак, на основании которого дифференцируется вся совокупность полученных результатов; как составляющую интеллектуальной деятельности), мы реализуем в полной мере возможности сопоставительного подхода, который был нами ранее обоснован. Каждый из этих признаков представляет исследовательскую ценность и может служить основанием для анализа и оценки результатов.

В поиске средств измерения различных аспектов самооценки и ее дифференциации, мы поставили задачу выявить области, определяющие успешность интеллектуальной деятельности. В основу были положены принцип системной дифференциации (Н.И. Чуприкова, 2007) и принцип экологической валидности (М. Айзенк, 2002).

В результате были получены блоки параметров, включающие различные стороны (аспекты) интеллектуальной деятельности: *готовность к работе* (умственная работоспособность, быстрота включения в умственную работу, сосредоточенность в процессе умственной работы, стремление учиться на «отлично», умение самостоятельно осваивать информацию и др.); *умения работать с информацией* (умение конспектировать, умение излагать суть прочитанного, темп и качество чтения, умение быстро писать, умение работать со справочниками, словарями и др.); *знания*, или информационный каркас, которые являются основанием для структурирования поступающей информации (общий словарный запас, знание знаменательных исторических дат, знание имен выдающихся деятелей, знание экономико-географической информации и др.). Выделенные параметры стали основой методики для диагностики когнитивных аспектов самооценки. Использовалась 7-балльная шкала: от «1» (низкая степень выраженности свойства) до «7» (высокая степень).

Для сопоставления когнитивных аспектов самооценки с объективными результатами интеллектуальной деятельности были выбраны параметры, определяющие качество работы с текстом: *умение понимать информацию, умение запоминать информацию, умение конспектировать, темп и качество чтения, умственная работоспособность, сосредоточенность в процессе умственной работы, быстрота включения в умственную работу, умение излагать суть прочитанного.*

Объективная оценка качества работы с информацией осуществлялась на основе модели познавательного чтения, разработанной И.Ф. Неволиным (1988). В данной теоретической модели многоуровневой иерархической структуры текста последний рассматривается как единство трех систем информации:

теоретической, фактологической и рефлексивной (авторско-оценочной). Уровень понимания прочитанного определяется путем сравнения первичного текста (тест-текста) и вторичного текста (изложения испытуемого). Смысловая сложность текста задана коэффициентами насыщенности смысловых уровней. Актуализированная информация выражается в процентах и определяется по таблицам, созданным на основе математической модели¹. Количество информации является мерой оценки понимания (освоения) испытуемым прочитанного текста. Так, если один испытуемый, прочитав текст, смог изложить основную идею (как часть теоретической информации), другой – лишь некоторые факты, то их результаты будут отличаться.

Был проведен масштабный эксперимент, охвативший в общей сложности более тысячи студентов первого курса, в котором моделировалась ситуация конкретной интеллектуальной деятельности. Перед испытуемыми ставилась задача: прочитать текст за ограниченное время, понять его содержание и письменно изложить смысл прочитанного. Тест-текст включал теоретическую и фактологическую информацию, предъявлялся испытуемым три раза (три экспериментальных этапа). По окончании циклов чтения-изложения испытуемый оценивал качество выполненной работы в процентах усвоенной информации.

На рисунке 1 приведены результаты работы с текстом одной из групп (N=95, первый курс). Испытуемые выстроены по рейтингу от лучших результатов к худшим. На графике каждый испытуемый имеет четыре показателя – количество объективной информации на трех этапах чтения-изложения и показатель когнитивной самооценки.

Таким образом, первые три столбца – качество освоения текста (X_i), четвертый – когнитивная самооценка качества работы (Y_i). Лучший испытуемый (первый ранг), работая с текстом на первом этапе в темпе 150 слов/мин, усвоил $X_1=43\%$ информации. После второго этапа чтения-изложения количество информации увеличилось ($X_2=61\%$), а после третьего этапа суммарный объективный показатель стал равен $X_3=97\%$. В данном случае смысловое содержание текста передано полностью, а когнитивная самооценка ($Y_1=95\%$) является адекватной. У следующего испытуемого (15 ранг) первый результат $X_{15}=15\%$, второй – 50%, суммарный результат работы с текстом –

¹ Данная модель неоднократно апробирована в диссертационных исследованиях (Н.В. Чепелева, Н.А. Ларина, 1992, Т.Н. Наумова, 2004), в настоящее время применяется на факультете журналистики МГУ для изучения специфики и анализа качества различных текстов (Г.В. Лазутина, 2000, 2007).

66%. Когнитивная самооценка $Y_{15}=90\%$. У испытуемых с 30 по 95 ранги объективные показатели результатов работы с текстом значительно ниже когнитивных самооценок ($X_{30}=50\%$, $Y_{30}=100\%$; $X_{60}=35\%$, $Y_{60}=100\%$ и т.д.).

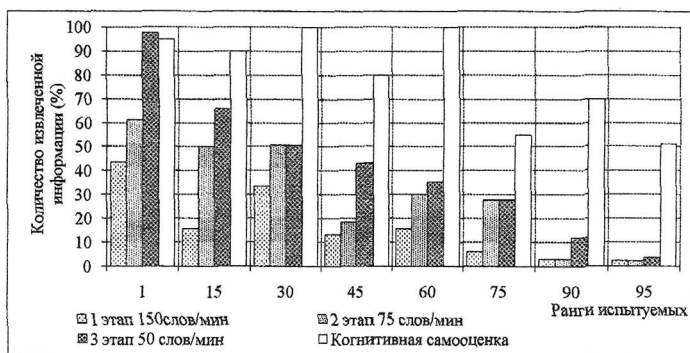


Рис. 1. Объективные и субъективные показатели работы с текстом (динамика темпа и качества чтения в режиме зрительного предъявления информации)

Для всей выборки распределение объективных данных подчинено нормальному закону. Распределение когнитивных самооценок имело форму, близкую к экспоненциальной кривой. Такой вид огибающей кривой свидетельствовал о том, что значительная часть респондентов оценила качество своей работы с текстом значительно выше среднего объективного показателя ($M_x=41,0\%$). В целом для всей выборки средний показатель когнитивной самооценки был равен $M_y=73,2\%$. При этом более 70% респондентов, объективные показатели которых в среднем равны $M_x=12,2$, имели когнитивную самооценку в пять и более раз выше объективного показателя. Это явление мы условно назвали «когнитивным эгоизмом».

Была проведена классификация массива данных, основанная на четырех признаках: 1) объективные результаты работы с текстом; 2) показатели когнитивной самооценки; 3) степень расхождения объективных показателей качества работы с текстом и когнитивных самооценок; 4) динамика роста объективных показателей на каждом этапе чтения-изложения. После этапа предварительной классификации данные были подвергнуты дискриминантному анализу.

На основе четырех классификационных признаков были выявлены пять групп, или типов, испытуемых, с различной взаимосвязью объективных и субъективных показателей интеллектуальной деятельности. *Первый тип.*

низкие объективные показатели, чрезмерно завышенные когнитивные самооценки, слабый прирост результатов на каждом экспериментальном этапе, высокая степень расхождения объективных и субъективных показателей ($M_x=10,3$, $M_y=58,7$). У испытуемых *второго типа* на первом этапе средний объективный показатель – менее десяти процентов ($M_x=9,0$), на втором и третьем этапах он увеличивается в два и три раза соответственно ($M_x=18,3$; $M_x=25,0$). Когнитивная самооценка $M_y=70,1$. Появляются заниженные самооценки (у 2,4% испытуемых). В комментариях по окончании эксперимента эти испытуемые нередко отмечали, что потеряли интерес к работе, устали, желают ее поскорее закончить. У *третьего типа* респондентов по итогам двух этапов чтения-изложения объективный показатель – менее 20%. Однако на третьем этапе происходит значительное улучшение ($M_x=37,1$). Когнитивная самооценка также существенно возрастает ($M_y=71,1$). Количество адекватных когнитивных самооценок увеличилось (13% респондентов). В этой группе объективные результаты возрастают к третьему этапу. Многие по окончании эксперимента готовы работать и дальше. У *четвертого типа* испытуемых самые высокие объективные показатели ($M_x=50,5$). Большое количество завышенных и чрезмерно завышенных когнитивных самооценок (79,6% испытуемых), заниженных когнитивных самооценок почти нет (0,6% испытуемых). Эта группа отличается быстротой включения в процесс чтения, однако многие прекращают работу после первого или второго экспериментальных этапов, не реализуя возможность улучшения показателей. Различия между вторым и третьим объективными показателями статистически не значимы. Специфичны их реакции: с трудом признают ошибки, болезненно относятся к критике, самонадеянны, экстрапунитивны. Особенность испытуемых *пятого типа* – значительный прирост объективных показателей на каждом экспериментальном этапе (первый этап $M_x=19,23$; второй этап $M_x=43,16$; третий этап $M_x=62,42$). У них больше всего заниженных и адекватных когнитивных самооценок (31,1% испытуемых). В эксперименте чаще других выражают готовность работать дальше. Можно сказать, что уже сразу успешные готовы к еще большему успеху и новым усилиям.

На рисунке 2 представлена графическая свертка субъективно-объективных показателей качества работы с текстом у пяти выделенных групп, или типов, испытуемых ($N=837$).

Качество когнитивных самооценок определялось мерой соответствия объективным показателям на основе следующего допущения: адекватными считались когнитивные самооценки, которые отклонялись от объективного

показателя в пределах 10%; завышенные – в интервале от 11% до 30%; чрезмерно завышенные превышали объективный показатель более чем на 31%; заниженные когнитивные самооценки – ниже объективного показателя на 11% и более.

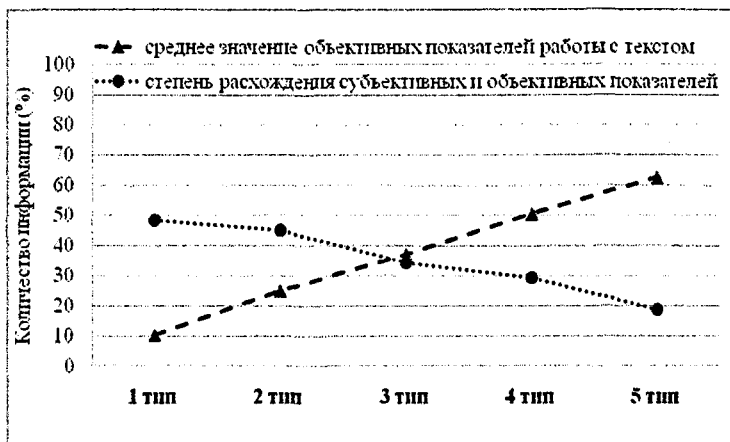


Рис.2. Специфика взаимосвязи объективных и субъективных показателей

У различных категорий испытуемых качество когнитивных самооценок (заниженные, адекватные, завышенные и чрезмерно завышенные) было разным (достоверность различий определялась по критерию хи-квадрат). У большинства испытуемых преобладали завышенные и чрезмерно завышенные самооценки. У испытуемых первого и второго типов завышенные и чрезмерно завышенные преобладают, адекватные и заниженные отсутствуют. У испытуемых пятого типа в равных пропорциях присутствуют адекватные, завышенные и чрезмерно завышенные когнитивные самооценки, десятую часть составляют заниженные. Сравнительный анализ данных обнаружил статистически значимые различия между юношами и девушками по объективным показателям ($M_x=38,07$; $M_x=41,74$; $p<0,014$) и по уровню когнитивной самооценки ($M_f=76,0$; $M_f=71,2$; $p<0,003$): у девушек средний объективный показатель выше, а когнитивная самооценка ниже, чем у юношей.

С помощью корреляционного анализа (Pearson correlation) проверялась связь объективных показателей качества работы с текстом с результатами по другим интеллектуальным методикам: тестом структуры интеллекта Амтхауэра ($r=0,49$; $p<0,01$); кратким отборочным тестом Вандерлика ($r=0,57$; $p<0,01$); числовым тестом Айзенка ($r=0,40$; $p<0,05$); вербальным тестом Фланагана ($r=0,29$; $p<0,01$).

Объективные показатели качества работы с текстом мы также сравнивали с результатами академической успеваемости. Выявлена значимая корреляция со средним баллом за пять лет обучения ($r=0,44$, $p<0,01$).

На следующем этапе исследования был проведен сопоставительный анализ показателей когнитивных аспектов самооценки. Статистически значимые различия обнаружены между различными категориями испытуемых (различия проверялись с помощью непараметрического критерия Краскела-Уоллиса). Так, средние значения испытуемых четвертого и пятого типов выше средних значений испытуемых первых трех типов по параметрам «умение понимать информацию» ($p<0,01$), «умение самостоятельно осваивать информацию» ($p<0,01$), «быстрота включения в умственную деятельность» ($p<0,01$), «темп и качество чтения» ($p<0,01$). Испытуемые первого типа хуже владеют исторической, экономико-географической и естественнонаучной информацией, у них также самая низкая оценка уровня развития словарного запаса и владение иностранными языками.

Испытуемые с заниженной и адекватной самооценкой значительно ниже оценивают себя по параметрам: «умение понимать информацию» ($p<0,029$), «умственная работоспособность» ($p<0,01$), «умение конспектировать» ($p<0,05$), «темп и качество чтения» ($p<0,025$), «быстрота включения в умственную работу» ($p<0,044$), «умение быстро писать» ($p<0,054$), «умение излагать суть прочитанного» ($p<0,019$) и «умение излагать суть услышанного» ($p<0,026$), «знание имен выдающихся деятелей» ($p<0,020$), «компьютерная грамотность» ($p<0,037$), «умение работать со справочниками и словарями» ($p<0,019$), «владение иностранными языками» ($p<0,012$). При этом испытуемые с завышенной и чрезмерно завышенной когнитивной самооценкой оценивают себя значительно выше по параметру «темп и качество чтения» ($p<0,013$).

Статистически значимые различия обнаружены между теми, кто успешно закончил обучение в вузе и теми, кто прервал обучение. Это касается параметров, связанных с компетенциями-умениями: «умение конспектировать» ($p<0,04$), «умение излагать суть услышанного» ($p<0,03$), «сосредоточенность в процессе умственного труда» ($p<0,05$).

У девушек выше «стремление учиться на отлично» ($p<0,02$), «умение конспектировать» ($p<0,01$), «сосредоточенность в процессе умственной работы» ($p<0,036$) и некоторые другие. Юноши выше оценивают себя по уровню развития словарного запаса ($p<0,06$) и уровню компьютерной грамотности ($p<0,001$).

Анализ показателей когнитивных аспектов самооценки дает существенную информацию о специфике самооценочного мышления. Принцип, лежащий в основе интерпретации: *анализ самооценок должен осуществляться в контексте полученных объективных (реальных) результатов*. Приведем пример: самые сильные студенты имеют самооценку по параметру «умение планировать дела и выполнять их вовремя» $M=3,76$, этот результат ниже показателей всех других групп, включая самых слабых студентов. Этим фактом подчеркивается тонкость дифференцировки компонентов умственной деятельности сильными студентами.

Обоснование условий формирования адекватной когнитивной самооценки и развития самооценочного мышления было подтверждено экспериментально (таб. 1)

Таблица 1

Средние показатели качества работы с текстом до и после обучения

Итоговые показатели тестирования			
Подгруппы испытуемых (согласно рейтингу)	До обучения	После обучения	Уровни значимости (t-тест)
1 подгруппа	10,1	20,2	0,009**
2 подгруппа	13,9	43,9	0,003**
3 подгруппа	25,0	53,3	0,001**
4 подгруппа	36,6	58,4	0,000**
5 подгруппа	46,0	54,8	0,045*
6 подгруппа	56,2	72,2	0,05*
7 подгруппа	62,9	71,7	0,138
8 подгруппа	76,4	77,2	0,883

*Различие существенно при уровне значимости 0,05

** Различие существенно при уровне значимости 0,01 или 0,001

В таблице 1 представлена динамика результатов испытуемых, которые были распределены согласно рейтингу на подгруппы в направлении от слабых к сильным до начала цикла занятий. После цикла обучающих занятий, ориентированных на развитие навыков смыслового чтения и формирования важных академических компетенций, обеспечивающих качество переработки информации, было проведено повторное тестирование параллельной формой теста. Установлено, что показатели качества работы с текстом существенно улучшились (с $M_x=46,8\%$ до $M_x=57,4\%$, $p<0,001$), показатели когнитивной самооценки стали адекватными (с $M_T=73,2\%$ до $M_T=58,03\%$, $p<0,001$).

Результаты всего комплекса исследований позволяют сделать следующие **основные выводы:**

1. Разработанный сопоставительный подход дает возможность осуществлять комплексную оценку субъективных и объективных показателей интеллектуальной деятельности в их естественной взаимосвязи. Преимущества подхода заключаются в возможности осуществлять диагностику в единой шкале измерений. Сопоставительный подход помогает исследователю проникнуть в индивидуальные особенности оценочных суждений, лучше понять специфику самооценочного мышления в целом, объяснить природу неадекватности оценок, обнаруженных в процессе интеллектуальной деятельности.

2. Способ оценки объективных и субъективных показателей работы с информацией является новым средством многопараметрического измерения результатов интеллектуальной деятельности. Он позволяет объективно оценивать одну из важных ее составляющих – деятельность чтения и сравнивать объективную оценку результатов труда с самооценкой выполненной работы. Данный способ позволяет прогнозировать академическую и профессиональную успешность.

3. Анализ взаимосвязей субъективных и объективных показателей интеллектуальной деятельности обнаружил, что неадекватно высокая и чрезмерно высокая когнитивная самооценка снижает качество работы с текстом. В свою очередь адекватная оценка результатов интеллектуальной деятельности улучшает качество работы, стимулирует познавательную активность индивида и создает основу для развития компетентности.

4. Обнаружена тенденция значительной части респондентов завышать результаты интеллектуальной деятельности на фоне объективно низких показателей. Эта тенденция, условно названная когнитивным эгоизмом, обусловлена несформированным самооценочным мышлением, которое проявляется в слабом осознании качества своей работы.

5. Характеристики выявленных пяти типов испытуемых (на основе модели познавательного чтения) соотнесены со средними значениями когнитивных аспектов самооценки (умение понимать информацию, умение запоминать информацию, умение конспектировать, темп и качество чтения, умственная работоспособность, сосредоточенность в процессе умственной работы, быстрота включения в умственную работу, умение излагать суть прочитанного и др.). Обнаружены индивидуальные различия по трем основным

интеллектуальным характеристикам – темпу работы с информацией, динамике роста показателей и настойчивости в достижении результата.

6. Выявлены психологические условия коррекции когнитивной самооценки на основе целенаправленной работы с текстами различной степени сложности и предметной направленности. В процессе этой работы совершенствуется, формируется мышление посредством системы макроопераций и операций, которые включают быструю ориентировку в содержании, выявление семантической структуры текста, реконструкцию текста в соответствии с целью чтения, свертывание содержания на уровне абзаца и всего текста, создание схем воспроизведения. В результате улучшаются смысловая дифференциация, процессы понимания.

Направления дальнейших исследований. В статистической картине субъективно-объективных данных диссертационного исследования были выявлены следующие тенденции: объективные показатели умений работать с текстом распределены по нормальному закону; показатели когнитивной самооценки имеют характер экспоненциальной кривой; показатели неадекватности самооценки (разность между субъективными и объективными результатами) распределены, как и объективные показатели, по нормальному закону; существуют гендерные различия в самооценках и реальных умениях работать с текстом: юноши в большей степени завывают результаты интеллектуальной деятельности; объективные результаты девушек выше, чем у юношей. До настоящего времени в исследованиях самооценки обобщенная статистическая картина результатов не была представлена. Закономерность выявленных нами тенденций доступна верификации.

Основные научные результаты диссертации отражены в опубликованных работах соискателя:

1. Позина М.Б. Компаративистский подход в исследованиях когнитивной самооценки [Текст] / М.Б. Позина // Культурно-историческая психология. 2008. №2. – С.74–83. (0.7 п.л.) (Издание, рекомендованное ВАК).

2. Позина М.Б. Психология самооценки – смена парадигмы на рубеже эпох: обзор российских и зарубежных исследований [Текст] / М.Б. Позина // Ученые записки. Выпуск 2. – М.: Московская академия образования Н.Нестеровой, 2008. – С.128-137. (0.7 п.л.)

3. Позина М.Б. Самооценка результатов деятельности: иллюзорный оптимизм; осознание непонимания [Текст] С.64-71 // М.Б. Позина Введение в профессию. Психология и педагогика. – М., 2007. – С.64-71. (0.53 п.л.)

4. Позина М.Б. Динамика самооценки психологической компетентности студентов (на материале лонгитюдных исследований факультета практической психологии) [Текст] / М.Б. Позина // Способности человека, интеллект, креативность: Сборник научных трудов / Под ред. проф. Т.А. Ратановой. Вып.3. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2006. – С. 127–137. (0.73 п.л.)

5. Позина М.Б. Динамика учебных способностей и показателей их самооценки [Текст] / М.Б. Позина // Первые Международные научные чтения, посвященные памяти академика С.Я. Батышева. – Николаев, 2003. – С.270-280. (0.7 п.л.)

6. Позина М.Б. Феномен когнитивного эгоизма в процессах трансляции знаний [Текст] / М.Б. Позина // Языковое сознание: устоявшееся и спорное. Материалы XIV Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 2003. – С.190-193. (0.27 п.л.)

7. Позина М.Б. Зона ближайшего развития: коррекция самооценки в осознании непонимания [Текст] / М.Б. Позина // Психология в школе: зона ближайшего развития. Материалы VII Ежегодной научно-практической конференции. – Часть 1. – СПб.: ЗАО «ИМАТОН-М», 2002. – С.94-96. (0.2 п.л.)

8. Позина М.Б. Субъективные и объективные показатели работы с текстом как новый аспект психологических исследований [Текст] / М.Б. Позина // Социальное познание в эпоху быстрых экономических и политических перемен. Материалы международной научно-практической конференции. – М.: Институт психологии РАН, 2000. – С.58-62. (0.25 п.л.)

9. Позина М.Б. Система освоения психологического знания: новые подходы [Текст] / М.Б. Позина // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования. Материалы Первой Всероссийской научно-методической конференции. – М.: РПО, 1998. – С.156-157. (0.1 п.л.)

10. Позина М.Б. Процесс оценивания как важнейший компонент современной системы образования [Текст] / М.Б. Позина, И.Ф. Неволин // Педагогическая диагностика. 2006. №2. – С.73-85. (0.85 п.л.)

11. Позина М.Б. Понимание и когнитивная самооценка в тестовых технологиях [Текст] / М.Б. Позина, И.Ф. Неволин // Педагогическая диагностика. 2006. №1. – С.55-61. (0.45 п.л.)

12. Позина М.Б. Методы и процессы оценивания – ключевой вопрос в проблеме качества образования [Текст] / М.Б. Позина, И.Ф. Неволин //

Глобализация: наука, образование, человек в XXI веке. Тезисы докладов научной конференции студентов и преподавателей. – М., 2005. – С.177-191. (1 п.л.)

13. Позина М.Б. Самооценка психологической компетентности студентов [Текст] / М.Б. Позина, В.А. Никитина // Россия: перспектива прорыва в цивилизацию знаний. Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции студентов негосударственных вузов. – М.: РосНОУ, 2005. – С. 294. (0.1 п.л.)

14. Позина М.Б. Функции тезаурусного анализа учебных текстов и проблемы освоения исторического знания [Текст] / М.Б. Позина, И.Ф. Неволин // Актуальные проблемы интеллектуального и личностного развития: Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2004. – С.95-103. (0.6 п.л.)

15. Позина М.Б. Процессы понимания и когнитивной самооценки в тестовых технологиях [Текст] / М.Б. Позина, И.Ф. Неволин // Вопросы тестирования в образовании. 2003. № 8. – С.7-14. (0.55 п.л.)

16. Позина М.Б. Самооценка результатов деятельности [Текст] / М.Б.Позина // Захаров А., Захарова Т. Как написать и защитить диссертацию. – СПб.: Питер, 2003. – С.72-78. (0.47 п.л.)

17. Позина М.Б. Самооценка черт и личностная оценка группы: контроверзы [Текст] / М.Б. Позина, И.Ф. Неволин, В.А. Никитина // Первые Международные научные чтения, посвященные памяти академика С.Я. Батышева. – Николаев, 2003. – С.294-297. (0.27 п.л.)

18. Позина М.Б. Словарный запас абитуриентов: исследование на основе тестовых технологий [Текст] / М.Б. Позина, И.Ф. Неволин // Языковое сознание: устоявшееся и спорное. Материалы XIV Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 2003. – С.179-180. (0.13 п.л.)

19. Позина М.Б. Универсальные учебные умения как ведущая составляющая качества образования [Текст] / М.Б. Позина, Н.В. Нестерова, И.Ф. Неволин // Качество высшего профессионального небюджетного образования: современное состояние и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. – М.: МОСУ, 2000. – С.147-156. (0.67 п.л.)

20. Pozina M. Studying study skills: a joint project [Текст] / M.Pozina, I.Nevolin // Reading Today, Vol. 14, Num. 3. 1997. P.32. (0.1 п.л.)

Общий объем публикаций по теме диссертации составляет 9,4 п.л. (с долей 100% личного участия 4.1 п.л.)

Отпечатано в ООО «Компания Спутник+»
ПД № 1-00007 от 25.09.2000 г.
Подписано в печать 14.08.2009
Тираж 100 экз. Усл. п.л. 1,62
Печать авторефератов: 730-47-74, 778-45-60