



© Е. И. Перикова, В. М. Бызова

DOI: [10.15293/2226-3365.1805.03](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1805.03)

УДК 159.923.35

## МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ РАЗНЫХ УРОВНЯХ САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ\*

Е. И. Перикова, В. М. Бызова (Санкт-Петербург, Россия)

**Проблема и цель.** Исследуется проблема метакогнитивизма в аспекте преодоления препятствий, встречающихся на жизненном пути современной молодежи. Цель исследования – выявить метакогнитивные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций у студентов с разным уровнем самоорганизации.

**Методология.** Материал и методы исследования: психологическое тестирование, анкетирование, интервью. Выборка: 172 студента второго курса Санкт-Петербургского государственного университета в возрасте от 18 до 22 лет. Методы обработки данных: методы описательной статистики, анализ различий, корреляционный, кластерный и дисперсионный анализ, а также качественные методы анализа текстов. Использованы методика: «Стили реагирования на изменения» (Т. Ю. Базаров, М. П. Сычева), «Опросник самоорганизации деятельности» (Е. Ю. Мандрикова), «Опросник эмоционального интеллекта» (Д. В. Люсин), «Методика дифференциальной диагностики рефлексивности» (Д. А. Леонтьев), анкетный опрос, направленный на анализ трудных жизненных ситуаций и стратегий их преодоления.

**Результаты.** Авторы выявили три группы студентов, значимо различающихся по уровню самоорганизации деятельности. Выявлены и описаны различия метакогнитивных стратегий преодоления трудных ситуаций в зависимости от уровня самоорганизации. Авторы обосновали роль стилей реагирования на изменения способностей к системной рефлексии и эмоциональной саморегуляции в эффективности преодоления сложных жизненных ситуаций. Сделан вывод, что субъективная оценка трудной жизненной ситуации определяет выбор метакогнитивной стратегии ее преодоления.

**Заключение.** Сделан вывод, что субъективная оценка трудной жизненной ситуации определяет выбор метакогнитивной стратегии ее преодоления.

**Ключевые слова:** трудные жизненные ситуации; метакогнитивные стратегии; самоорганизация деятельности; принятие решений; стиль реагирования на изменения; рефлексивность.

---

\* Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект 18-013-00256А «Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в условиях неопределенности и трудных жизненных ситуаций»

**Перикова Екатерина Игоревна** – кандидат психологических наук, ведущий специалист отдела организации научных исследований по направлениям история, психология, философия и юриспруденция, Санкт-Петербургский государственный университет.

E-mail: [chikurovaEI@gmail.com](mailto:chikurovaEI@gmail.com)

**Бызова Валентина Михайловна** – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

E-mail: [vbysova@mail.ru](mailto:vbysova@mail.ru)



### Постановка проблемы

Несмотря на распространенность, до сих пор отсутствует четкое операциональное определение базовой категории «трудная жизненная ситуация». Методологические основы описания изменений контекста жизненной ситуации человека были заложены К. Левиным, который разделял «общую жизненную ситуацию» или «жизненное пространство» и «сиюминутную ситуацию»<sup>1</sup>.

Рассматривая различные варианты жизненных ситуаций, психологи традиционно разделяют их на обыденные ситуации повседневной жизни и трудные жизненные ситуации. Так, Н. Б. Парфенова пишет о нормальных и сложных жизненных ситуациях. В нормальной ситуации устанавливается равновесие в системе цели, задачи, условий и способов ее реализации, для неё характерна стабильная система внутренней регуляции, успешное функционирование субъекта и достижение целей без чрезмерных усилий [1]. Сложная ситуация характеризуется повышенными требованиями к личности и группе. Н. Б. Парфенова в качестве «сквозных» характеристик трудных жизненных ситуаций подчеркивает проблемность, трудность и неопределенность, выделяет смысловые единицы, оценивает их содержание у разных людей в объективно сходной ситуации. Е. В. Битюцкая выделила ряд признаков трудных жизненных ситуаций, которые отражают значимость, беспокойство, высокие затраты ресурсов и потери [2; 3]. Согласно К. Муздыбаеву, трудные жизненные ситуации различаются по

таким критериям, как интенсивность, величина угрозы или потери, уровень влияния, длительность и управляемость<sup>2</sup>.

В работе А. Я. Анцуповой показано, что критерии оценки трудной ситуации делятся на внутренние и внешние<sup>3</sup>. Внешними критериями трудной жизненной ситуации, по мнению автора, могут выступать: неадекватность алгоритмов привычного социального поведения, нарушение текущей социальной деятельности, неопределенность перспектив развития событий, возникновение стрессовых ситуаций и новой системы требований к человеку. К внутренним критериям трудной жизненной ситуации Г. Ю. Мартьянова относит силу, сложность и структурированность по оценкам самого субъекта, причем ключевым является условие, при котором трудная жизненная ситуация воспринимается как препятствие для ее разрешения и адекватного полноценного осуществления жизнедеятельности [4].

Под влиянием трудных жизненных ситуаций складываются способы поведения, готовность или блокировка принятия решения, формируется негативное отношение к затруднениям и неудачам. Трудности повседневных событий жизни способны вызвать негативные переживания, снижающие качество жизни, благополучие и адаптацию личности. Например, конфликтные отношения с близкими, друзьями, преподавателями, неожиданный провал на экзамене. Подобные ситуации необходимо преодолевать и находить соответствующее решение. В обыденных жизненных ситуациях молодые люди приобретают опыт преодоления

<sup>1</sup> Магнуссон Д. Ситуационный анализ: эмпирические исследования соотношений выходов и ситуаций // Психология социальных ситуаций: хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001. – С. 155.

<sup>2</sup> Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.

<sup>3</sup> Анцупова А. Я., Шпилов А. И. Трудные ситуации в жизнедеятельности человека // Психология конфликта / сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – С. 269–274.



препятствий, анализируют собственное отношение к трудностям, вырабатывают оптимальную тактику и стратегию поведения.

Преодоление молодыми людьми жизненных трудностей важно в повышении качества жизни, предупреждении психоэмоциональных расстройств и депрессивных состояний. Основой процесса преодоления трудных жизненных ситуаций и поиска ресурсов является сфера эмоционального интеллекта, рефлексивность, стиль реагирования на изменения, способность к самоорганизации деятельности.

В контексте проблемы высших уровней регуляции поведения и самоорганизации актуально в теоретическом и практическом отношении изучение метакогнитивных стратегий и метапознания в целом<sup>4</sup> [5; 6]. Обычно метапознание определяется как деятельность мониторинга и контроля своего познания [7; 8]. А ее основная функция, как регуляция познавательного процесса с применением знаний о закономерностях когнитивных процессов и познания в целом<sup>5</sup>. В зарубежных исследованиях принято разделять подструктуры метапознания на метакогнитивное знание и метакогнитивное регулирование [9; 10; 11].

Метапознание отражает способности понимать процесс обучение, регулировать собственные наблюдения, память и использовать языковых способности<sup>6</sup>. Метакогнитивная включенность является одним из ключевых элементов, необходимых для развития автономии [12], и в частности для развития самостоятельности учащегося [13].

Студенты используют метакогнитивные стратегии и навыки, сформированные у них в старшей школе, и приобретают новые. К окончанию обучения у студентов совершенствуется самоорганизация и самоконтроль для лучшего закрепления знаний и проявлений творчества в практической деятельности.

Было показано, что развитие саморегуляции и метакогнитивных способностей учащихся является одним из самых значительных факторов, влияющих на учебную успеваемость [14]. Студенты с «сильным метакогнитивным поведением более успешны, поскольку осознают стратегии эффективного обучения» [15, с. 3].

Изучению метакогнитивных стратегий уделено большое внимание как в норме [16; 17], так и при патологии [18; 19; 20], однако до сих пор проблема категоризации стратегий имеет дискуссионный характер.

*Целью* нашего исследования является описание метакогнитивных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций у респондентов с разным уровнем самоорганизации деятельности.

#### *Задачи исследования*

1. Описать особенности трудных жизненных ситуаций (ментальных репрезентаций) в общей выборке респондентов.

2. Осуществить диагностику показателей самоорганизации деятельности, стилей реагирования на изменения, структуры эмоционального интеллекта и рефлексивности.

3. Выявить особенности метастратегий преодоления трудных жизненных ситуаций в

<sup>4</sup> Young A., Fry J. D. Metacognitive Awareness and Academic Achievement in College Students // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. – 2008. – Vol. 8 (2). – P. 1–10.

<sup>5</sup> Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry // American Psychologist. – 1979. – Vol. 34. – P. 906–911.

<sup>6</sup> Hassan N. M., Rahman S. Problem solving skills, metacognitive awareness, and mathematics achievement: A mediation model // The New Educational Review. – 2017. – Vol. 49 (3). – P. 201–212.

группах с разным уровнем самоорганизации деятельности.

4. Выявить вклад рефлексивности в преодоление трудных жизненных ситуаций.

#### *Гипотезы исследования*

1. Высокий уровень самоорганизации субъекта поддерживает активную адаптацию в трудной жизненной ситуации.

2. Субъективная оценка трудной жизненной ситуации определяет выбор метакогнитивной стратегии преодоления.

3. Стили реагирования на изменения и понимание эмоций других людей оказывают определенное влияние на эффективность преодоления.

4. Преодоление трудных жизненных ситуаций основано на способности к системной рефлексии.

#### **Методология исследования**

*Участники исследования.* В эмпирическом исследовании приняли участие 172 студента второго курса Санкт-Петербургского государственного университета в возрасте от 18 до 22 лет (37 юношей и 135 девушек).

*Методики исследования.* Исследование осуществлялось в два этапа. На первом этапе были определены стили реагирования на изменения (Т. Ю. Базаров, М. П. Сычева), особенности самоорганизации деятельности (Е. Ю. Мандрикова<sup>7</sup>), эмоционального интеллекта (Д. В. Люсин<sup>8</sup>) и рефлексивности (Методика дифференциальной диагностики рефлексивности Д. А. Леонтьева) [21–24].

На втором этапе проводилось анкетирование, направленное на изучение обстоятельств преодоления и стратегий разрешения трудных жизненных ситуаций. Авторская анкета включала семь вопросов: «Опишите ситуации,

в которых Вы были неспособны принимать решения»; «В каких обстоятельствах Вы способны быстро принимать важные решения»; «Как получалось, что Вы были недовольны принятым решением?»; «Что Вы предпринимали для того, чтобы изменить свою жизнь?»; «В связи с чем Вы испытывали страх или выраженное беспокойство в процессе принятия решения?»; «Что Вам помогает настраиваться на успех в процессе решения сложных жизненных ситуаций?»; «Что помогает Вам сосредоточиться на принятии трудного решения в ситуации неопределенности?».

*Статистическая обработка* данных проводилась с помощью программы SPSS 19.0. Были использованы методы описательной статистики, анализ различий, корреляционный, кластерный и дисперсионный анализ. Кроме того, применялись качественные методы анализа текстов.

#### **Результаты исследования**

Общая выборка обнаружила гомогенность: не выявлено различий изучаемых показателей в выборках юношей и девушек.

Показатели самоорганизации респондентов соответствовали возрастным нормативным данным и свидетельствовали о способности студентов планировать деятельность, ставить цели и стремиться к их достижению. Выраженность индексов структуры деятельности ( $17,30 \pm 2,99$ ), целеустремленности ( $24,35 \pm 5,08$ ) и планирования ( $15,82 \pm 3,31$ ) отражает настойчивость в достижении поставленных целей, способность к преодолению трудностей на пути реализации целей. Выборка в целом характеризовалась достаточно

<sup>7</sup> Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87–111.

<sup>8</sup> Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2009. – С. 264–278.

выраженным уровнем эмоционального интеллекта, способностью понимать и управлять, как своими, так и чужими, эмоциями.

Были проанализированы связи показателей эмоционального интеллекта, стилей реагирования на изменения с характеристиками

самоорганизации и рефлексивности. Корреляционный анализ показал, что шкалы эмоционального интеллекта значимо связаны с большинством характеристик самоорганизации деятельности и системной рефлексией (табл. 1).

Таблица 1

**Корреляции шкал эмоционального интеллекта, стилей реагирования на изменения и показателями самоорганизации (N = 172)**

Table 1

**Correlation of the scales of emotional intelligence, change response styles and indicators of self-organization of activity (N = 172)**

Показатели тестов	Системная рефлексия	Планирование	Наличие целей	Настойчивость	Фиксация
МП – понимание чужих эмоций	0,204**	0,154*	0,215**		0,153*
МУ – управление чужими эмоциями	0,151*		0,228**		0,250**
ВП – понимание своих эмоций	0,220**				
МЭИ – понимание эмоций других людей и управление ими	0,153*		0,207**		0,224**
ПЭ – способность к пониманию своих и чужих эмоций	0,195*		0,167*		
УЭ – способность к управлению своими и чужими эмоциями			0,155*	0,168*	0,214**
Консервативный			-0,231*		
Инновационный			0,229**		
Реактивный			-0,349**	-0,079*	
Реализующий			0,352**	0,215**	
Примечание. * – $p < 0,05$ , ** – $p < 0,001$					

Из таблицы 1 можно видеть, что способность к системной рефлексии значимо связана почти со всеми шкалами эмоционального интеллекта, прежде всего, со способностью респондентов понимать как свои ( $r = 0,220^{**}$ ,  $p < 0,001$ ), так и чужие эмоции ( $r = 0,204^{**}$ ,  $p < 0,001$ ). Системная рефлексия по определению – это самодистанцирование, самодетерминация, взгляд на себя со стороны, что является весьма адаптивным в трудных ситуациях.

Целеустремленность в качестве стратегического целеполагания неразрывно связана

со всеми стилями реагирования на изменения, положительно – с реализующим ( $r = 0,352$ ,  $p < 0,001$ ) и инновационным ( $r = 0,229$ ,  $p < 0,001$ ) стилями и отрицательно – с консервативным ( $r = -0,231$ ,  $p < 0,05$ ) и реактивным ( $r = -0,349$ ,  $p < 0,05$ ). Наличие целей в жизни связано с позитивным отношением к изменениям как к необходимости. Важно отметить, что изменения в целом принимаются когнитивно и эмоционально, причем это свойственно прежде всего настойчивым, волевым и организованным респондентам ( $r = 0,215$ ,  $p < 0,001$ ).

Выявлены связи между шкалой «Фиксация» и рядом шкал эмоционального интеллекта: МУ (управление чужими эмоциями,  $r = 0,250, p < 0,001$ ), МЭИ (понимание эмоций других и управление ими,  $r = 0,224, p < 0,001$ ), УЭ (управление своими и чужими эмоциями,  $r = 0,214, p < 0,001$ ). Эти связи характеризуют исполнительного человека, стремящегося завершить начатое дело, но неспособного видеть альтернативы.

Таким образом, респонденты с инновативным и реализующим стилями реагирования на изменения отличаются большей целе-

устремленностью и настойчивостью, по сравнению с теми, кто предпочитает консервативные и реактивные стратегии.

Общая выборка респондентов была подвергнута кластеризации, в результате чего было выделено три группы в зависимости от уровня самоорганизации деятельности: первую группу составило 44 студента (25,6 %) с низкими значениями (менее 94 баллов); вторую группу – 64 студента (32,2 %) со средними значениями (94–113 баллов); в третью группу – 64 студента (32,2 %) с высокими значениями (более 113 баллов). Результаты кластерного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты кластерного анализа общей выборки (N = 172)**

Table 2

**Results of cluster analysis of the total sample (N = 172)**

Показатели самоорганизации, стилей реагирования на изменения	Группа с низкими значениями самоорганизации (N – 44)	Группа со средними значениями самоорганизации (N – 64)	Группа с высокими значениями самоорганизации (N – 64)	F	Sig
Реактивный стиль	19,22	17,45	15,88	5,001	0,008
Реализующий стиль	18,47	19,06	21,47	4,664	0,011
Шкала МП – Понимание чужих эмоций	24,86	28,39	29,34	4,820	0,009
Планирование	13,5	18,56	20,86	30,648	0,000
Наличие целей	25,15	30,92	36,18	43,668	0,000
Настойчивость	16,40	18,23	22,68	12,077	0,000
Фиксация	15,43	18,63	20,9	16,113	0,000
Самоорганизация	8,4	10,5	12,04	11,034	0,000
Суммарный показатель ОСД	85,1	104,9	122,81	208,31	0,000
Индекс ОСД	14	17,6	19,9	88,036	0,000
Индекс Целеустремленности	20,01	24,2	28,8	53,127	0,000
Индекс Планирования	12,86	16,23	18,03	40,986	0,000

Из таблицы 2 можно видеть, что группа с низкими значениями самоорганизации деятельности составила 25,6 % выборки, отлича-

лась слабостью навыков тактического планирования и стратегического целеполагания. Респонденты характеризовались следующими



особенностями: во-первых, навыки планирования были развиты слабо, планы подвергались частой смене, легко перестраивались в зависимости от ситуации, а также характеризовались отсутствием конкретных жизненных целей. Студенты отмечали недостаточность волевых усилий для доведения начатого дела и неустойчивость внимания. Индивидуальные трудности переживались как эмоционально напряженные ситуации. Во-вторых, подчеркивалась недостаточная способность преодолевать препятствия, справляться с жизненными трудностями, а также стремление к консервативному стилю поведения. В-третьих, выявлен недостаточно выраженный реализующий стиль поведения и низкая чувствительность к внутренним состояниям других людей.

Респонденты с высоким уровнем самоорганизации (32 % выборки) характеризовались реализующим стилем реагирования на изменения, пониманием эмоций других людей, выраженной целеустремленностью и настойчивостью.

Таким образом, группа молодежи с низким уровнем самоорганизации деятельности представляет собой наиболее уязвимую часть студентов в отношении личностных ресурсов преодоления жизненных трудностей.

Анкетирование позволило выявить смысловые единицы ментальной репрезентации трудных жизненных ситуаций среди опрошенной молодежи.

В качестве характерных примеров трудных жизненных ситуаций, с которыми чаще всего приходилось сталкиваться юношам и девушкам, были названы следующие: «Изменение круга общения в результате поступления в ВУЗ» (80 % респондентов); «Выбор экзаменов ЕГЭ для сдачи в школе» (21 %); «Переезд в другой город», «Взаимоотношения со значимыми людьми», «Устройство на работу» (15 %), «Начало самостоятельной жизни», «Изучение

нового, повышение квалификации, развитие навыков» (11 %); «Переезд в другую страну», «Включение в новое общество при обучении за рубежом» (7 %).

Таким образом, большинство студентов отмечало объективно одинаковую ситуацию поступления в вуз и связанное с ней изменение жизненных стереотипов.

Кроме того, нередко подчеркивались ситуации, характеризующие неопределенность и сложность. Так, в качестве трудных жизненных ситуаций юноши выделяли те, которые были связаны с системой отношений: «Противоречивость расставания с девушкой, когда долго не мог принять решение и думал, что потом пожалею»; «Момент перехода дружеских отношений в близкие»; «Уметь постоять за себя, изменить отношение к себе и к другим»; «Общение с непривычными людьми»; «Отношение с другом, которого обидел».

Особое место занимают ситуации, обусловленные выбором профессионального пути и состоянием здоровья: «Освоение новых видов деятельности», «Смена профессиональной деятельности: инженера на психолога», «Смена учебной специальности», «Сомнения в правильности понимания ситуации», «Ситуации, требующие личной ответственности»; «Болезнь близкого человека – очень сильный стресс», «Болезненное состояние», «Кризисное состояние собственного здоровья – способен ли выздороветь».

Анализ ответов респондентов позволил выделить метакогнитивные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций. Часто респонденты описывали сразу два или три типа стратегий.

Стратегия мотивирующих установок оказалась самой распространенной (23 % респондентов) и отражала ряд вариантов. Во-первых, концентрация на успехе: «Мысль о



том, что обычно принятые мною решения приводят к успеху», «Мотивирую себя на будущие победы», «Думаю о плюсах, которые получу в случае успеха». Во-вторых, ориентация на неуспех: «Я всегда готовлюсь к провалу», «Готовлюсь к худшему». В-третьих, самоэффективность и личностная ресурсность: «Ощущение собственной значимости, волевой контроль», «Говорю себе, что достаточно сильна», «Верю, что я могу выжать все ради результата».

Стратегия рационализации или обдумывания ситуации и принятого решения (18 % респондентов): «Тщательная проработка всех имеющихся вариантов плюсов и минусов», «Тщательно обдумывание и взвешивание вариантов», «Четкое осознание данного решения», «Осознание значимости решения».

Стратегия концентрации на последствиях и выстраивание действий с учетом рисков принятого решения (11 % респондентов): «Обдумывание результатов», «Выбираю то, что принесет больше выгод, если риски не слишком высоки», «Обдумывание последствий в долгосрочной перспективе», «Представление исходов выбора и моего отношения к ним».

Стратегия интуитивных решений встречалась исключительно в выборке девушек (6 %): «Прислушивание к себе».

Некоторые ответы респондентов могут быть объединены в группу стратегий с метафорическим смыслом: «объективные уловки», поскольку принятие решения делегировалось внешним факторам (7 % ответов): «Бросаю монетку», «Обстоятельства извне помогают мне принять решение», «Чем быстрее я приму решение, тем быстрее закончится некомфортная ситуация».

Стратегия опоры на личный опыт преодоления трудных жизненных ситуаций (11 %

ответов): «Воспоминание о прошлом опыте решения трудностей».

Поведенческие стратегии и реакции на случившуюся ситуацию, связанные с уходом от социального окружения и стремлением к уединению (10 %): «Побыть одной, узнать все об объекте, изучить чужой опыт», «Выпить горячий чай в одиночестве». Респонденты отмечали, что им помогает справиться сама ситуация сосредоточенности на своих интересах, эмоциях, мыслях.

В качестве дополнительной стратегии можно назвать стремление поделиться своими мыслями с близкими для получения совета, одобрения, поддержки (13 %): «Разговор с друзьями и родителями».

Стратегия интуитивных решений («объективные уловки»), ссылки на личный опыт, стремление к уединению, поиск совета или одобрения со стороны близких являются стратегиями низкой осознанности. Эти стратегии сложно в полной мере назвать метакогнитивными, поскольку смысл психической реальности, лежащий в основе этих стратегий требует уточнения. Однако из общего контекста ответов в ходе интервью мы склонны причислить их к метакогнитивным.

Рассмотрим ментальную репрезентацию трудных жизненных ситуаций и стратегии у респондентов с разным уровнем самоорганизации деятельности.

Представители группы с низкими показателями самоорганизации при анализе своей неуспешности или неспособности принимать решения указывали на роль внешних обстоятельств в 47 % случаев, а в 53 % – на роль индивидуально-психологических особенностей.

Среди индивидуально-психологических особенностей, ограничивающих принятие решений, были выделены три аспекта. Во-первых, убеждения о самом себе: «Моя сущность такова, что я не могу принимать решения»,





«Это моя особенность – неспособность принимать решения». Во-вторых, физические ограничения в конкретных ситуациях: «Когда я болею, то я не могу адекватно принимать решения и пускаю ситуацию на самотек», «Тяжело принять решение в нетрезвом состоянии». В-третьих, наличие психологических ограничений: «Когда происходит борьба мотивов, даже несмотря на долгие рассуждения, решение не находится».

При описании внешних обстоятельств, которые мешают принять решения, респонденты указывали на временные ограничения, цейтнот: «Когда решение требовалось принять прямо сейчас», а также на влияние значимых близких: «Если от моего решения зависит слишком много людей», «Я неспособна принять решение, когда последствия могут сказаться на близких людях».

При описании ресурсных состояний и обстоятельств, в которых респонденты были способны быстро принимать важные решения, упоминались те же внешние обстоятельства, что служили ограничениями (44 % случаев): «Когда время ограничено», «Когда есть ответственность за других людей». В 56 % случаев подчеркивались индивидуально-психологические особенности: «Быстро принимать решения я не умею», «В стрессовых ситуациях».

В группе со средними значениями самоорганизации (32 % выборки) также, как и в группе с низкими значениями, указывалось на внешние обстоятельства (47 % случаев) мешавшие принятию решения: «В ситуациях полной неопределенности», «Когда решение может затронуть чувства других людей». В 53% случаев – индивидуально-психологические особенности: «Ситуации, в которых я физически или духовно была истощена», «В состоянии паники или, когда я испытывала страх».

При описании обстоятельств, способствовавших быстрому принятию решения, были указания в 55 % случаев на внешние факторы: «Когда есть сроки, которые меня ограничивают», «Когда риски минимальны»; 45 % респондентов отмечали роль индивидуально-психологических особенностей, существенно отличных от ограничений, описанных ранее: «Интуитивное понимание верности решения», «Когда решение однозначно, есть уверенность в себе», «Когда есть ресурсы, поддержка».

В группе с высоким уровнем самоорганизации (32 % выборки) проявились кардинально другие характеристики относительно обстоятельств, в которых респонденты были неспособны принимать решения. Только 28 % опрошенных указывали на внешние обстоятельства: «Ситуация дефицита информации и времени», «Когда от этого решения очень многое зависит и нужно решать быстро». Большинство опрошенных (72 %) подчеркивало индивидуально-психологические особенности: «Сильная болезнь», «Когда я была душевно и эмоционально обессилена».

В оценке собственной успешности в ситуациях необходимости быстрого принятия решений 53 % респондентов подчеркивало роль внешних обстоятельств: «Когда решение нужно принять немедленно», «В экстренных ситуациях». 47 % опрошенных отмечали вклад личных ресурсов: «Когда я чувствую душевный подъем с ощущением ответственности за значимых людей, либо, когда я хочу показать какая я умная», «В хорошем настроении», «Если есть чувство компетентности и уверенности».

Рассмотрим частоту встречаемости метакогнитивных стратегий принятия решений в разных группах респондентов (табл. 3).

Таблица 3

**Распределение частоты встречаемости выделенных стратегий респондентов с разным уровнем самоорганизации деятельности, проценты**

Table 3

**Distribution of frequency of occurrence of the allocated strategies of respondents with different levels of self-organization of activities, percent**

Типы метакогнитивных стратегий	Низкие значения самоорганизации	Средние значения самоорганизации	Высокие значения самоорганизации
Стратегия мотивирующих установок	40	38	21
Стратегия концентрации респондентов на последствиях и рисках	12	10	19
Стратегия рационализации или обдумывания ситуации и решения	15	14	19
Стратегия интуитивных решений	3	2	8
Стратегия «объективных уловок»	6	10	5
Ссылки на личный опыт	9	6	10
Стремление к уединению	6	2	5
Поиск совета или одобрения близких	9	18	13

Из таблицы 3 видно, что в группах с низким и средним уровнем самоорганизации наиболее популярна стратегия мотивирующих установок (40 и 38 %). Остальные стратегии встречаются значительно реже. А также обращает внимание, что в группе со средними значениями по сравнению с остальными, чаще встречалась стратегия поиска совета и одобрения близких (18 %).

Для группы с высоким уровнем самоорганизации были характерны стратегии мотивирующих установок (21 %), концентрации респондентов на последствиях и рисках (19 %), рационализации и обдумывании ситуации (19 %). Редко встречались интуитивные стратегии (8 %), стремление к уединению (5 %) и «объективные уловки» (5 %). Распределение стратегий в данной группе более равномерно.

**Заключение**

Цель исследования не включала соотношение реальной сложности ситуации с субъективной оценкой. Мы придерживаемся позиции О. В. Гусевской и Н. Ю. Брюхановой, согласно которой если молодой человек интерпретирует свою жизненную ситуацию как трудную, то независимо от ее реального содержания, она становится таковой по своим последствиям для него самого и для окружающих<sup>9</sup>.

В нашем исследовании было важно оценить содержание и выраженность трудных жизненных ситуаций у разных людей, находящихся в объективно сходных условиях. Была попытка выделить смысловые единицы ментальной репрезентации трудной жизненной ситуации и стратегии её преодоления, для чего включены в интервью вопросы об ограничениях и ресурсах в ситуации принятия решения.

<sup>9</sup> Гусевская О. В., Брюханова Н. Ю. К вопросу о критериях оценки трудной жизненной ситуации Социально-педагогическое сопровождение личности,

оказавшейся в трудной жизненной ситуации: материалы Международной научно-практической конференции. – Иркутск: Иркут, 2016. – С. 29–33.



Результаты нашего исследования согласуются с теоретическими работами Е. В. Битюцкой о структуре трудной жизненной ситуации, включающей временные и пространственные аспекты ситуации, а также ее переживания и интерпретацию трудной жизненной ситуации [2].

В ходе работы обнаружено, что актуальные представления молодежи о жизненных трудностях и стратегиях их преодоления были связаны, прежде всего, с выбором и сдачей ЕГЭ, поступлением в вуз, адаптацией к обучению, переездом, поиском работы, сменой окружения.

Проведенное нами исследование демонстрирует, что ситуация поступления в вуз способна вызывать существенные изменения жизнедеятельности субъекта, что в свою очередь может затруднять адаптацию к новым условиям. Многие респонденты при выборе стратегий, средств и способов деятельности, направленных на достижение результата, подчеркивали необходимость повышения социальной активности и получения совета старших.

Обращает внимание, что описанные метакогнитивные стратегии обнаруживают проявления, как метакогнитивного знания молодых людей о себе (например, «моя сущность такова», «это моя особенность», «в нетрезвом состоянии мне трудно принять решение»), так и способности метакогнитивного регулирования («Когда происходит борьба мотивов, даже несмотря на долгие рассуждения, решение не находится»). В этой связи наше исследование соотносимо с работами В. J. Zimmerman, D. H. Schunk и D. J. Hacker, J. Dunlosky,

А. С. Graesser и подчеркивает глубокую эмпирическую связанности этих теоретических конструктов<sup>10 11</sup>. Мы обнаруживаем в высказываниях респондентов роль самооценки, которая влияет на выбор метакогнитивных стратегий<sup>12</sup> [13]. Надеемся в перспективе уделить внимание роль самооценки при выборе метакогнитивных стратегий.

В ходе исследования было выделено три группы студентов в зависимости от уровня самоорганизации деятельности. Студенты с низким уровнем самоорганизации были ориентированы на стабильность, испытывали эмоционально напряженное отношение к изменениям, а в качестве метакогнитивных стратегий преодоления зачастую обращались к мотивирующим установкам.

Студенты со средним уровнем самоорганизации чаще всего ожидали совета или одобрения близких, а также использовали стратегии мотивирующих установок.

Студенты с высоким уровнем самоорганизации были ориентированы на инновативность, принятие изменений и поиск инструментов их быстрого внедрения; отличались пониманием чужих эмоций, склонностью объяснять ограничения в преодолении трудных жизненных ситуаций индивидуально-психологическими особенностями. В полной мере использовали комплекс стратегий: мотивирующие установки, концентрация на последствиях и рисках, рационализация или обдумывание решения ситуации. Указанные способы являются стратегиями высокого уровня осознания.

<sup>10</sup> Zimmerman B. J., Schunk D. H. Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. – New York.: Routledge, 2011. – P. 530.

<sup>11</sup> Hacker D. J., Dunlosky J., Graesser, A. C. The educational psychology series. Handbook of metacognition in

education. – New York: US: Routledge/Taylor & Francis Group, 2009. – P. 464.

<sup>12</sup> Balcikanli C. Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT) // Electronic Journal of Research in Educational Psychology. – 2011. – Vol. 9 (3). – P. 1309–1332.



### Выводы

1. Субъективная оценка трудной жизненной ситуации определяет выбор метакогнитивной стратегии ее преодоления.

2. Выявленные трудные ситуации обусловлены социально-психологическими факторами, прежде всего, принятием ответственности за решение, осознанием возможных негативных последствий в случае неправильного выбора.

3. Высокий уровень самоорганизации обеспечивает более эффективный и гибкий выбор метакогнитивных стратегий по сравнению с низким уровнем самоорганизации.

Трудные жизненные ситуации, воспринимаемые как экстремальные или критические, способны серьезно нарушить социально-психологическую адаптацию молодых людей преимущественно с низким уровнем самоорганизации деятельности.

4. Инновативный и реализующий стили реагирования на изменения совместно с системной рефлексивностью и высоким эмоциональным интеллектом способствуют эффективности способов преодоления трудных жизненных ситуаций.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Парфенова Н. Б.** О подходах к классификации и диагностике жизненных ситуаций // Вестник Псковского государственного педагогического университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2009. – № 9. – С. 109–117. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16359733>
2. **Битюцкая Е. В.** Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 87–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9926127>
3. **Битюцкая Е. В.** Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации с позиций деятельностного подхода А. Н. Леонтьева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – № 2. – С. 40–56. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19136062>
4. **Мартынова Г. Ю.** Особенности самоотношения субъектов трудной жизненной ситуации // Научный диалог. – 2013. – № 4 (16). – С. 74–84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19055751>
5. **Braund N., Deluca C.** Elementary students as active agents in their learning: an empirical study of the connections between assessment practices and student metacognition // The Australian Educational Researcher. – 2018. – Vol. 45, Issue 1. – P. 65–85. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-018-0265-z>
6. **Questienne L., Van Opstal F., van Dijck J. P., Gevers W.** Metacognition and cognitive control: behavioural adaptation requires conflict experience // Quarterly journal of experimental psychology. – 2018. – Vol. 71 (2). – P. 411–423. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17470218.2016.1251473>
7. **Dann R.** Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice // Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. – 2014. – Vol. 21(2). – P. 149–166. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>
8. **Martinez S., Davalos D.** Investigating metacognition, cognition, and behavioral deficits of college students with acute traumatic brain injuries // Journal of American College Health. – 2016. – Vol. 64 (5). – P. 390–396. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07448481.2016.1167057>
9. **Schraw G.** Promoting general metacognitive awareness. Instructional Science. – 1998. – Vol. 26. – P. 113–125. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1003044231033>



10. **Schraw G., Moshman D.** Metacognitive Theories. Educational // Educational Psychology Review. – 1995. – Vol. 7 (4). – P. 351–371. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02212307>
11. **Schraw G., Dennison R. S.** Assessing metacognitive awareness // Contemporary Educational Psychology. – 1994. – Vol. 19, Issue 4. – P. 460–475. DOI: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
12. **Kornell N.** If it is stored in my memory I will surely retrieve it: anatomy of a metacognitive belief // Metacognition and Learning. – 2015. – Vol. 10, Issue 2. – P. 279–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-014-9125-z>
13. **Kallio H., Virta K., Kallio M.** Modelling the Components of Metacognitive Awareness // International Journal of Educational Psychology. – 2018. – Vol. 7 (2). – P. 94–122. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2018.2789>
14. **Sellen A. J., Louie G., Harris J. E., Wilkins A. J.** What brings intentions to mind? An in situ study of prospective memory // Memory. – 1997. – Vol. 5, Issue 4. – P. 483–507. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/741941433>
15. **Wilson N. S., Bai H.** The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition // Metacognition and Learning. – 2010. – Vol. 5, Issue 3. – P. 269–288. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-010-9062-4>
16. **Undorf M., Zander T.** Intuition and metacognition: The effect of semantic coherence on judgments of learning // Psychonomic Bulletin and Review. – 2017. – Vol. 24 (4). – P. 1217–1224. DOI: <http://dx.doi.org/10.3758/s13423-016-1189-0>
17. **Hilawani Al. Y.** A Reflection on metacognition in real life situations: the truth is out there // Reflective practice. – 2018. – Vol. 19 (1). – P. 135–144. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2017.1379982>
18. **Lysaker P. H., Lysaker J. T.** Metacognition, self-experience and the prospect of enhancing self-management in schizophrenia spectrum disorders // Philosophy, Psychiatry, and Psychology. – 2017. – Vol. 24 (2). – P. 169–178. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/ppp.2017.0021>
19. **Visinet A., Soumet-Leman C., Baptista A., Bungener C., Jouvent R.** Psychometric approach of metacognition: Pilot study in clinical population // L'Encéphale. – 2017. – Vol. 43 (2). – P. 120–127. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.encep.2016.01.012>
20. **Сагалакова О. А., Труевцев Д. В.** Метакогнитивные стратегии при социальном тревожном расстройстве // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1 (8). – С. 254–257. URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=17428388>
21. **Bazarov T. U., Sycheva M. P.** Development and Approbation of Change Response Styles Questionnaire // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2012. – Т. 5, № 25. – С. 12. URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=18265498>
22. **Богомаз С. А.** Типологические особенности самоорганизации деятельности // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 344. – С. 163–166. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15640350>
23. **Робертс Р. Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д. В.** Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1, № 4. – С. 3–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19429300>
24. **Леонтьев Д. А., Осин Е. Н.** Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 4. – С. 110–135. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24899593>



DOI: [10.15293/2226-3365.1805.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1805.02)

Ekaterina Igorevna Perikova,

Candidate of Psychological Sciences, Specialist,  
Department of Organization of Scientific Research in Areas History, Psychology,  
Philosophy and Law,  
Saint-Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9156-9603>  
E-mail: [chikurovaEI@gmail.com](mailto:chikurovaEI@gmail.com)

Valentina Mikhaelovna Bysova,

Doctor of Psychological Sciences, Professor,  
Department of Psychology,  
Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6362-7714>  
E-mail: [vbysova@mail.ru](mailto:vbysova@mail.ru)

## Metacognition strategies in overcoming difficult life situations with the main focus on different levels of personal self-regulation

### Abstract

**Introduction.** *The research problem of the article is metacognition in the context of overcoming difficult life situations by young people. The aim of the study is to describe metacognitive strategies for overcoming difficult life situations used by students with different levels of self-regulation.*

**Materials and Methods.** *For this study, psychological tests, questionnaires and interviews were used. The sample consisted of 172 second-year students of St. Petersburg State University aged between 18 and 22. Methods of data processing included descriptive statistics, difference analysis, correlation, cluster and variance analysis, and qualitative text analysis. Moreover, the authors used the following questionnaires: T. Y. Bazarov and M. P. Sychev's Questionnaire on changing response styles, E. Y. Mandrikova's Self-regulation questionnaire, D. V. Lyusin's Emotional intelligence inventory, D. A. Leontiev's Differential reflexivity diagnostic, and a questionnaire aimed at analyzing difficult life situations and overcoming strategies.*

**Results.** *The authors identified three groups of students, depending on the level of self-regulation in learning. They also conceptualized the role of changing response styles, reflexivity and emotional intelligence in the effectiveness of overcoming difficult life situations. Students with a high level of self-regulation demonstrated an ability to manage and understand other people's emotions, maintain positive emotions, and assess situations adequately. Moreover, they are efficient in overcoming difficult life situations. On the other hand, students with a low level of self-regulation in difficult life situations show insufficient capacity for socio-psychological adaptation.*

**Conclusions.** *The authors concluded that the subjective assessment of a difficult life situation determines the choice of a metacognitive strategy for overcoming it.*

### Keywords

*Difficult life situations; Metacognition strategies; Self-regulation; Decision-making; Changing response styles; Reflexivity.*

### Acknowledgments

*This research was supported by Russian Foundation for Basic Research.*



## REFERENCES

1. Parfenova N. B. About approaches to the classification and diagnosis of life situations. *Pskov State University Journal. Series: Socio-Humanitarian and Psycho-Pedagogical Sciences*, 2009, no. 9, pp. 109–117. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16359733>
2. Bityutskaya E. V. Difficult life situation: criteria for cognitive evaluation. *Psychological Science and Education*, 2007, no. 4, pp. 87–93. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9926127>
3. Bityutskaya E. V. Cognitive appraisal of the difficult life situation in A.N. Leontiev's activity approach. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2013, no. 2, pp. 40–56. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19136062>
4. Martyanova G. Peculiarities of self-relationship of difficult life situation subjects. *Nauchnyy dialog*, 2013, no. 4, pp. 74–84. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19055751>
5. Braund H., Deluca C. Elementary students as active agents in their learning: an empirical study of the connections between assessment practices and student metacognition. *Australian Educational Researcher*, 2018, vol. 45, issue 1, pp. 65–85. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-018-0265-z>
6. Questienne L., Van Opstal F., van Dijck J. P., Gevers W. Metacognition and cognitive control: behavioural adaptation requires conflict experience. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2018, vol. 71 (2), pp. 411–423. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17470218.2016.1251473>
7. Dann R. Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2014, vol. 21 (2), pp. 149–166. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>
8. Martinez S., Davalos D. Investigating metacognition, cognition, and behavioral deficits of college students with acute traumatic brain injuries. *Journal of American College Health*, 2016, vol. 64 (5), pp. 390–396. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07448481.2016.1167057>
9. Schraw G. Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 1998, vol. 26, pp. 113–125. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1003044231033>
10. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories. Educational. *Educational Psychology Review*, 1995, vol. 7 (4), pp. 351–371. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02212307>
11. Schraw G., Dennison R. S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 1994, vol. 19, issue 4, pp. 460–475. DOI: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
12. Kornell N. If it is stored in my memory I will surely retrieve it: anatomy of a metacognitive belief. *Metacognition and Learning*, 2015, vol. 10, issue 2, pp. 279–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-014-9125-z>
13. Kallio H., Virta K., Kallio M. Modelling the components of metacognitive awareness. *International Journal of Educational Psychology*, 2018, vol. 7 (2), pp. 94–122. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2018.2789>
14. Sellen A. J., Louie G., Harris J. E., Wilkins A. J. What brings intentions to mind? An in situ study of prospective memory. *Memory*, 1997, vol. 5, issue 4, pp. 483–507. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/741941433>
15. Wilson N. S., Bai H. The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition and Learning*, 2010, vol. 5, issue 3, pp. 269–288. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-010-9062-4>
16. Undorf M., Zander T. Intuition and metacognition: The effect of semantic coherence on judgments of learning. *Psychonomic Bulletin and Review*, 2017, vol. 24 (4), pp. 1217–1224. DOI: <http://dx.doi.org/10.3758/s13423-016-1189-0>



17. Hilawani Al. Y. A Reflection on metacognition in real life situations: the truth is out there. *Reflective Practice*, 2018, vol. 19 (1), pp. 135–144. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2017.1379982>
18. Lysaker P. H., Lysaker J. T. Metacognition, self-experience and the prospect of enhancing self-management in schizophrenia spectrum disorders. *Philosophy, Psychiatry, and Psychology*, 2017, vol. 24 (2), pp. 169–178. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/ppp.2017.0021>
19. Visinet A., Soumet-Leman C., Baptista A., Bungener C., Jouvent R. Psychometric approach of metacognition: Pilot study in clinical population. *L'Encéphale*, 2017, vol. 43 (2), pp. 120–127. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.encep.2016.01.012>
20. Sagalakova O. A., Truevtsev D. V. Metacognitive strategies at social anxiety disorder. *Vector of Science of Togliattina State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2012, vol. 1 (8), pp. 254–257. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17428388>
21. Bazarov T. U., Sycheva M. P. Development and approbation of change response styles questionnaire. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2012, vol. 5, no. 25, p. 12. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18265498>
22. Bogomaz S. A. Typological features of self-organization of activity. *Tomsk State University Journal*, 2011, vol. 344, pp. 163–166. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15640350>
23. Roberts R. D., Matthews G., Zeidner M., Lyusin D. V. Emotional intelligence: Theory, measures, and applications. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2004, vol. 1, no. 4, pp. 3–26. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19429300>
24. Leontiev D. A., Osin E. N. “Good” and “bad” reflection: From an explanatory model to differential assessment. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, vol. 11, no. 4, pp. 110–135. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24899593>

Submitted: 08 July 2018

Accepted: 10 September 2018

Published: 31 October 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).