

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ.

Расулов Шерзоджон Бахромжон углы
Ассистент Самаркандского государственного университета

<https://doi.org/10.5281/zenodo.19353464>

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и прикладные аспекты взаимосвязи академической прокрастинации и метакогнитивных процессов. Цель исследования заключается в выявлении зависимости между уровнем сформированности метакогнитивных процессов у студентов и выраженностью академической прокрастинации, а также в анализе этнокультурных особенностей данного явления. Представлены современные научные подходы к пониманию сущности академической прокрастинации, её психологических детерминант и роли метакогнитивных процессов в учебной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что низкий уровень метакогнитивной регуляции связан с более выраженной склонностью к прокрастинации.

Ключевые слова: академическая прокрастинация, метакогнитивные процессы, метакогнитивная регуляция, этнокультурные особенности, психология студентов, учебная деятельность, когнитивные факторы, саморегуляция.

Введение. Академическая прокрастинация в последние годы стала одной из проблем, привлекающих особое внимание психологических исследований и рассматривается как значимый фактор организации учебной деятельности. Если первоначально феномен прокрастинации изучался преимущественно в рамках общей психологии, то в настоящее время он интерпретируется в тесной связи с образовательной психологией и метакогнитивной теорией. Исследователи Феррари[1] и Стил[2] определяют прокрастинацию как иррациональное, осознанно осуществляемое откладывание деятельности, при котором студент выбирает краткосрочное эмоциональное облегчение за счёт переноса выполнения задач, что в долгосрочной перспективе приводит к негативным последствиям.

Джон Флавелл отмечал[3], что академическая прокрастинация напрямую связана не только со способностями управления временем, но и с уровнем развития метакогнитивных процессов. Согласно метакогнитивной теории, способность человека планировать, отслеживать и контролировать собственные мыслительные процессы является неотъемлемым компонентом успешной учебной деятельности. Недостаточная сформированность метакогнитивных процессов проявляется в неопределённости планирования, неверной оценке этапов выполнения заданий и ошибках когнитивного мониторинга, что повышает риск прокрастинационного поведения.

Несмотря на то что зарубежные исследования И. Каца, К. Эллиота и Н. Нево указывают на связь прокрастинации с эмоциональными и мотивационными факторами, когнитивные и метакогнитивные механизмы данного феномена остаются недостаточно изученными. Кроме того, сравнительно редкими являются работы, посвящённые влиянию этнокультурных факторов. В связи с этим кросс-культурные исследования, проводимые среди студентов России и Узбекистана, представляют научный интерес, поскольку социокультурный контекст играет значимую роль в формировании стратегий саморегуляции личности[4]. Теоретические анализы также показывают, что одним из наиболее эффективных способов

снижения прокрастинации является развитие метакогнитивных навыков. Тренировка метакогнитивных навыков повышает способность студентов эффективно организовывать самостоятельную учебную деятельность за счёт развития механизмов планирования, контроля и оценки. Это теоретически обосновывает преимущества метакогнитивного подхода в профилактике прокрастинации[5].

Дизайн исследования. Исследование было построено на основе кросс-культурного сравнительного подхода. В эмпирическом исследовании приняли участие 500 студентов двух высших учебных заведений Российской Федерации и Республики Узбекистан (250 — из России, 250 — из Узбекистана). Респондентами выступили студенты в возрасте от 19 до 24 лет, обучающиеся на втором этапе подготовки по направлению психологии.

1. Психодиагностические методики: для оценки уровня академической прокрастинации использовалась адаптированная версия шкалы академической прокрастинации Лэя. Для выявления особенностей метакогнитивных процессов применялся опросник метакогнитивной осознанности (Metacognitive Awareness Inventory — MAI), разработанный Шроу и Деннисоном и адаптированный на узбекский и русский языки.

2. Анкетирование: включало дополнительные вопросы, направленные на сбор демографических данных респондентов, а также оценку, дополнительных факторов, связанных с учебной мотивацией.

3. Статистический анализ: обработка данных проводилась с использованием программы SPSS. Для анализа применялись коэффициент корреляции Пирсона, t-критерий Стьюдента и множественный регрессионный анализ. Уровень статистической значимости был установлен на уровне $p < 0,05$.

Этические аспекты исследования.

Все участники до начала исследования дали устное и письменное информированное согласие, конфиденциальность данных была гарантирована. В ходе работы соблюдались международные этические стандарты проведения психологических исследований, а также требования по обеспечению психологического благополучия *участников*.

Результаты. Результаты исследования подтвердили наличие значимой взаимосвязи между уровнем академической прокрастинации и показателями развития метакогнитивных процессов. Согласно эмпирическим данным, средний показатель академической прокрастинации по общей выборке составил 56,3 балла, что соответствует уровню выше среднего. Средний показатель метакогнитивных навыков составил 71,4 балла, при этом компоненты мониторинга и контроля находились на высоком уровне, тогда как компонент планирования оказался сравнительно ниже.

По результатам корреляционного анализа выявлена отрицательная связь между уровнем прокрастинации и общим индексом метакогнитивных процессов ($r = -0,48$; $p < 0,01$). Это означает, что студенты с более высоким уровнем метакогнитивного развития демонстрировали более низкие показатели прокрастинации. В частности, корреляция между метакогнитивной регуляцией (планирование, мониторинг и оценка) и прокрастинацией оказалась ещё более выраженной ($r = -0,52$; $p < 0,01$). Для компонента метакогнитивных знаний (представления о собственных когнитивных процессах) была выявлена умеренная корреляция ($r = -0,34$; $p < 0,05$).

Анализ этнокультурных различий показал, что российские студенты в среднем демонстрировали более высокие показатели метакогнитивных навыков ($M = 74,2$), тогда как у студентов из Узбекистана результаты были относительно ниже ($M = 68,6$). При этом показатели прокрастинации оказались несколько выше у узбекских студентов ($M = 59,1$), в то время как у российских студентов наблюдались более низкие значения ($M = 53,5$).

Результаты регрессионного анализа показали, что наиболее сильным предиктором прокрастинации выступила метакогнитивная регуляция ($\beta = -0,41$; $p < 0,01$), далее следовали мониторинг ($\beta = -0,29$; $p < 0,05$) и планирование ($\beta = -0,24$; $p < 0,05$). Влияние компонента метакогнитивных знаний оказалось более слабым ($\beta = -0,18$; $p > 0,05$). Эти данные подтверждают, что развитие метакогнитивной регуляции является приоритетным направлением в стратегиях снижения прокрастинации. Дополнительные анализы также показали значимость мотивационных показателей: у студентов с низким уровнем внутренней мотивации наблюдался более высокий уровень прокрастинации ($r = -0,31$; $p < 0,05$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что при снижении прокрастинации необходимо учитывать не только когнитивные факторы, но и мотивационные механизмы.

Обсуждение. Полученные результаты подтверждают теоретическое предположение о значимой роли метакогнитивных процессов в формировании академической прокрастинации. Выявленная отрицательная корреляция между уровнем метакогнитивного развития и выраженностью прокрастинации свидетельствует о том, что способность студентов к осознанному контролю собственных когнитивных процессов выступает важным фактором эффективности учебной деятельности.

Особое значение имеет тот факт, что наиболее сильным предиктором прокрастинации оказалась метакогнитивная регуляция. Это указывает на то, что не столько знание собственных когнитивных особенностей, сколько умение управлять ими играет ключевую роль в предотвращении откладывания учебных задач. Таким образом, развитие навыков самоконтроля, целеполагания и стратегического планирования может рассматриваться как эффективное направление профилактических и коррекционных программ.

Дополнительные результаты, указывающие на связь прокрастинации с уровнем внутренней мотивации, подчёркивают комплексный характер данного феномена. Прокрастинация формируется под воздействием взаимодействующих когнитивных, метакогнитивных и мотивационных факторов, что требует интегративного подхода к её изучению. Следовательно, наиболее эффективные программы профилактики должны включать не только развитие метакогнитивных навыков, но и повышение учебной мотивации и личностной ответственности студентов.

В целом результаты исследования расширяют представления о психологических механизмах академической прокрастинации и подтверждают перспективность метакогнитивного подхода как теоретической и практической основы для её снижения.

Использованные источники.

1. Ferrari J.R., Wolfe R.N., Wesley J.C., et al. Egoidentity and academic procrastination among university students // Journal of College Student Development. 1995 – Vol. 36, № 4. – P. 361-367.
2. Steel, P. Integrating theories of motivation / P. Steel, C. J. Konig // Academy of management review. – 2006. – № 31 (4). – P. 889-913.
3. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental Inquiry // American Psychologist. – 1979. – № 34 (10). – P. 906- 911
4. Katz. K. Eilot, N. Nevo. “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination // Motivation and Emotion. – 2014. – №38. – P. 111-119.
5. Brown A. L. Metacognition, executive control, selfregulation, and other more mysterious mechanisms / Ann L. Brown // In F.E. Weinert, R.H. Kluwe (Eds.). Metacognition, motivation, and understanding. – Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates. – 1987. – P. 65-116.